

Ella Koskela

# **TUNNETAVOITTEET YLEISURHEILUOHJAUKSESSA**

Yleisurheiluohjaajien käsityksiä ohjauksen tunnetavoitteista

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Ella Koskela: Tunnetavoitteet yleisurheiluohjauksessa. Yleisurheiluohjaajien käsityksiä tunnetavoitteista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 78 sivua, kaksi liitesivua

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2019

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yleisurheiluohjaajien käsityksiä ohjauksen tunnetavoitteista ja heidän kokemuksiaan käymästään yleisurheiluohjaajakoulutuksesta. Yleisurheiluohjauksen tavoitteet koostuvat asiataavoitteesta ja tunnetavoitteesta. Asiataavoite tarkoittaa tietyn taidon oppimista ja tunnetavoite tarkoittaa ryhmän yhdessä tekemisen ja iloitsemisen sekä positiiviset kokemukset. Tunnetavoitteet ovat olennainen ohjauksessa, sillä niiden toteutuminen edesauttaa myös asiataavoitteiden toteutumista.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa on käytetty fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty viidellä teemahaastattelulla ja analysoitu käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tutkimuksessa on haastateltu yleisurheiluohjaajia, jotka ovat käyneet ohjaajakoulutuksen 2016 vuoden jälkeen, jolloin koulutus on uudistunut. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa tunnetavoitteista ja yleisurheilukoulutuksesta, jotta ohjaajakoulutusta voidaan kehittää edelleen.

Tutkimuksen tuloksissa tunnetavoite käsitetään asiataavoitteen, tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen sekä itsetunnon vahvistamisen kautta. Ohjauksessa tunnetavoite on asiataavoitteen rinnalla, mutta ei yhtä tärkeänä kuin asiataavoite. Tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä sosiaalisten taitojen opettaminen koettiin tärkeäksi ja isoksi osaksi ohjausta erityisesti haastavissa ohjaustilanteissa. Ohjattavien itsetuntoa vahvistettiin antamalla kannustavaa ja rehellistä palautetta sekä yksilöllisesti että koko ryhmälle.

Haastateltavien käsitykset kokonaisvaltaisen ohjauksen toteutumisesta koskivat ohjaajien vahvuuksia, ohjauksen haasteita, ohjaajan roolia kasvattajana sekä ohjauksen vaikutuksia ohjattavien tulevaisuuteen. Haastateltavien omat vahvuudet ja ohjauksen haasteet liittyivät ohjaajien omiin ohjauskykyihin ja erityisesti kokemuksen määrään sekä ohjauksen ulkoisiin tekijöihin, kuten isoihin ryhmäkokoihin. Haastateltavien toteuttama kasvatus oli sekä tietoista että tiedostamatonta vaikutusta ohjattaviin. Kokonaisvaltaisella ohjauksella pyrittiin kehittämään ohjattavan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja sekä kasvattamaan liikunnalliseen elämäntapaan.

Haastateltavat eivät pitäneet käymäänsä yleisurheiluohjaajakoulutusta tai siitä saatuja ohjausmateriaaleja erityisen hyödyllisenä kokonaisvaltaisen ohjauksen kannalta. Kokemus koettiin tärkeämmäksi kuin koulutus, sillä se oli opettanut haastateltaville koulutusta enemmän. Koulutuksen toivottiin antavan enemmän käytännöllisiä harjoitteita ja tietoa, jota hyödyntää ohjaamisessa. Yleisurheiluohjaajakoulutuksen kehittämisen kannalta olisi hyvä miettiä, millä tavoin koulutus saadaan vastaamaan ohjaajien tarpeisiin, jotka vaihtelevat kokemustaustan mukaan.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, kokonaisvaltaisuus, urheilu- ja liikuntaseurat, yleisurheilu, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TUNTEET JA NIIDEN HALLINTA.....</b>	<b>8</b>
2.1 TUNTEET .....	8
2.2 TUNNEKASVATUS .....	10
2.3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT .....	11
2.4 TUNNEÄLY .....	15
<b>3 URHEILUSEURATOIMINTA SUOMESSA .....</b>	<b>19</b>
3.1 URHEILUSEURA LAPSEN LIIKUTTAJANA JA KASVATTAJANA .....	19
3.2 SUOMEN URHEILULIITTO RY.....	21
3.3 KOKONAISSVALTAINEN VALMENNUS .....	22
3.3.1 Kokonaisvaltainen valmentaja .....	26
3.3.2 Ryhmän kaksoistavoite urheiluharrastuksessa .....	27
<b>4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>30</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>31</b>
5.1 LAADULLINEN TUTKIMUS .....	31
5.2 FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA .....	32
5.3 TEEMAAHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ .....	34
5.4 TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI .....	38
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>44</b>
6.1 TUNNETAVOITTEET OHJAAJIEN KÄSITTÄMINÄ .....	44
6.1.1 Tunnetavoitteen suhde asiataavoitteeseen .....	44
6.1.2 Tunteiden tunnistaminen ja käsittely .....	46
6.1.3 Sosiaaliset taidot .....	49
6.1.4 Itsetunnon vahvistaminen .....	51
6.2 OHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ KOKONAISSVALTAISESTA OHJAUKSESTA .....	51
6.2.1 Ohjauksen vahvuudet .....	52
6.2.2 Ohjaajan rooli kasvattajana.....	54
6.2.3 Ohjauksen haasteet .....	55
6.2.4 Kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutukset tulevaisuuteen .....	56
6.3 YLEISURHEILUOHJAAJAN KOULUTUKSEN VASTAAVUUS KOKONAISSVALTAISEN OHJAUKSEN TARPEISIIN OHJAAJIEN NÄKÖKULMISTA.....	58
6.3.1 Tarve konkretialle .....	59
6.3.2 Oppiminen käytännössä .....	60
6.3.3 Kokemukset yleisurheiluohjaajan koulutuksesta .....	61
6.3.4 Opetusmateriaalin käyttö oman ohjauksen suunnittelussa.....	62
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
7.1 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	63
7.2 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	67
7.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	69
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Liikkuminen, urheileminen ja kilpaileminen ovat aina kuuluneet ihmisten elämään jollain tavalla. Niihin on myös liitetty monenlaisia odotuksia ja tehtäviä: sosiaalisia, terveydellisiä ja kasvatuksellisia. (Tähtinen & Nevala 2010, 3.) Usein liikuntaa harrastavat kertovat liikunnan merkityksestä henkiselle hyvinvoinnille ja korostavat harrastuksesta saatavia positiivisia vaikutuksia, kuten piristymistä, rentoutumista, rauhoittumista, arjesta irrottautumista ja ilon tunnetta. Liikunnan vaikutukset ovat aina yksilöllisiä ja liittyvät sekä itse liikuntaan että myös fyysiseen ja sosiaaliseen liikuntaympäristöön, mikä vaikuttaa liikunnan markkinointiin henkisen hyvinvoinnin edistäjänä. (Vuori 2003, 30–32.)

Vuonna 2018 tehdyn LIITU-tutkimuksen mukaan säännöllisesti urheiluseuroissa liikkui noin joka toinen 9–15-vuotias (Blomqvist, Mononen, Koski & Kokko 2019, 52). Lapsia kannustetaan liittymään urheiluseuroihin, sillä urheiluseuroihin kuulumisen edistää liikunta-aktiivisuuden lisäksi terveydenluktaitoa (Kokko & Martin 2019, 3–4). Urheiluseurojen tehtävä ei siis ole pelkästään liikuttaa lasta, vaan kokonaisvaltaisesti kasvattaa ja ohjata liikunnalliseen elämäntapaan yksilön hyvinvointia korostaen. Psykkisten tekijöiden merkitys suorituskyyvylle on tullut entistä suurempaan tietoisuuteen urheilijoiden ja valmentajien keskuudessa. Jokainen ihminen on yksilöllinen psyko-fyysis-sosiaalinen yksilö, jonka persoonallisuus ja psyyke rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämän vuoksi ihmisen persoonallisuuden kokonaisvaltaisen ja eheän kehityksen suojelun tulee olla kaiken valmennustoiminnan tärkeimpänä lähtökohtana. (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006, 9.) Näin ollen urheiluseurojen suuri suosio asettaa odotuksia ja paineita toteuttaa mahdollisimman laadukasta ohjausta ja valmennusta.

Kokonaisvaltaisessa valmennuksessa yhdistyvät urheilulajiin liittyvät lajitaidot ja tekniikat, urheilijan henkisen hyvinvoinnin tukeminen sekä ryhmässä toimiminen ja positiiviset kokemukset. Valmennuksen kaksoistavoite, asia- ja tunnetavoite toimivat hyvän valmennuksen selkärankana: kokonaisvaltaisessa valmennuksessa yhdistyvät urheilulajiin liittyvät lajitaidot ja tekniikat, eli asiataavoite, sekä urheilijan henkisen hyvinvoinnin tukeminen sekä ryhmässä toimiminen ja positiiviset kokemukset, eli tunnetavoite. Seuratoiminnalla on keskeinen rooli liikunnallisen elämäntavan muodostumisessa. Jotta harrastuksessa viihdyttäisiin paremmin ja pidempään, lapsia ja

nuoria tulisi osallistaa toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen huomioiden heidän ikänsä ja kehitystasonsa. (Kokko & Martin 2019, 146.)

Tutkimuksessani lähdän selvittämään, miten tunnetavoitteet toteutuvat yleisurheiluohjauksessa. Tunnetavoitteet ovat olennainen ohjauksessa, sillä niiden toteutuminen edesauttaa myös kaksoistavoitteen toisen osan, asiatavoitteiden, toteutumista. (Immonen, Honkonen & Korhonen 2016, 5). Tällä tutkimuksella on tarkoitus selvittää, millaisia käsityksiä ohjaajilla on tunnetavoitteista ja mitkä vaikuttavat niiden toteutumiseen ohjauksessa. Lisäksi tutkimuksessa tutkitaan, millaisia kokemuksia ohjaajilla on yleisurheiluohjaajakoulutuksesta ja miten he kokevat koulutuksen vastaavan kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin.

Tunnetavoitteet liittyvät olennaisesti sosioemotionaalisiin taitoihin ja tunnekasvatukseen. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja, joita ihminen tarvitsee omien tunteidensa ja sosiaalisten suhteiden ymmärtämiseen ja niiden kanssa toimimiseen. (Kokkonen 2005, 68.) Niitä tarvitaan myös toisten tunteiden hahmottamisessa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, sillä jos omia tunteita ei pysty näkemään, on hankala ymmärtää toistenkaan tunteita. (Suomen mielenterveysseura ry). Tunnetaitoja pyritään kehittämään erilaisten harjoitteiden kautta tunnekasvatuksella. Tunnekasvatuksella tähdätään erityisesti tunteiden havaitsemiseen ja hallintaan (Kemppinen 2000, 3–4). Tunnetaitojen harjoittamisen avulla oppilaita ohjataan parempaan itsetuntemukseen ja oman toiminnan ohjaukseen, mikä on tärkeää varsinkin ryhmässä toimimisessa. Heti alakouluiästä lähtien lasten ja nuorten tulee harjoitella kunnioitusta ja toisten huomioon ottamista, jotka ovat oleellisia taitoja. Erilaisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on hyödyllinen taito, sillä tunteen ymmärtäminen ja siitä keskusteleminen ovat edellytyksiä tunteen hallinnalle. Tämän lisäksi tunteista puhuminen kasvattaa kykyä oppia tunnistamaan tunteita. (Dunn 2004.)

Tunnetaitojen harjoittelulle olennainen paikka on koulu, sillä koulussa on hyvät lähtökohdat oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen (Joronen & Koski 2010, 119). Koulun lisäksi myös harrastukset, joissa toimitaan ryhmässä, ovat erinomainen paikka toteuttaa tunnekasvatusta. Lasten ja nuorten yleisurheiluharrastuksessa korostuvat tunnetavoitteet ryhmähengen, positiivisten kokemusten ja yhdessä tekemisen kautta. ”Hyvä ohjaaminen on taito, joka syntyy tarkkailusta, tiedosta, vuorovaikutuksesta ja kokemuksesta” (Immonen. 2016, 5). Hyvällä ohjaamisella, joka ottaa huomioon asiatavoitteen lisäksi tunnetavoitteen, tunnetaitojen harjoittelu toteutuu ryhmässä luonnollisesti.

Tunteet, tunnetaidot ja tunnekasvatus ovat nousseet esille valtakunnallisesti kouluissa ja opetuksessa. Tunnetaidot mainitaan opetushallituksen (OPH 2014) julkaisemassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 useasti, ja ne ovat nostettu esille laaja-alaisen osaamisen

oppimistavoitteisiin: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sisältävät tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista sekä tunnetaitojen kehittämistä. Tunnetavoitteet ovat mainittuna myös oppiaineiden sisältöavoitteissa, kuten esimerkiksi ympäristöopissa, uskonnossa, musiikissa ja liikunnassa. Vuosiluokilla 7–9 tunnetaitoihin ja tunteisiin keskittyy erityisesti terveystieto. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 17) oppimiskäsitys korostaa myönteisten tunnekokemusten roolia oppimista edistävänä ja omaa osaamista innostavana tekijänä.

Tunnetaitojen merkitys on pitkään ollut merkittävä mutta myös korostunut entisestään työelämässä. Hyvillä sosiaalisilla taidoilla luodaan ja ylläpidetään suhteita sekä tehdään bisnestä. Hyvät tunnetaidot omaava, tunneälykäs henkilö on menestyvä: monet yritysten johtajat nimesivät menestyksen taustalle henkilökohtaisia piirteitä, kuten määrätietoisuuden, itsekontrollin ja kyvyn tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Tällaisilla henkilöillä oli hämmästyttävä kyky aistia, mikä oli asiakkaalle tärkeintä sekä saivat kehitettyä luotettavia asiakassuhteita. (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan & Adler 1998, 3). Goleman (1999, 40–43) on tutkinut tunnetaitoja yksilön työelämässä menestymisen kannalta ja kuvailee kirjassaan tunnetaitoja, jotka ovat eduksi työntekijälle. Chernissin ym. artikkelissa mainitaan olennaisena se, kuinka yritysten johtajat tietävät, kuinka tärkeitä hyvät tunnetaidot omaavat työntekijät ovat yritykselle. Tunnetaidot ja tunneäly ovat arvokasta pääomaa työmarkkinoilla, ja näiden perusteella usein ratkeaa, kenet yritys haluaa palkata. (1998, 3.) Tunnetaitojen tärkeydestä viestii sen kaupallistuminen: markkinoilla on tarjolla useita yrityksiä, jotka tarjoavat sekä yksittäisille ihmisille että kokonaisille työyhteisöille valmennuskursseja omien tunteiden tunnistamisen ja niiden käsittelemisen tueksi.

Sen lisäksi, että tutkimus käsittelee tärkeitä taitoja lapsen sekä aikuisen kannalta, tutkimus vastaa aiemmin esitettyyn tutkimuskysymykseen. Suomen Urheiluliitto ry (SUL) on kehittänyt yleisurheiluohjausta kokonaisvaltaisempaa ohjausta korostavaan suuntaan painottamalla yleisurheiluohjaajan koulutuksessa asiataavoitteen rinnalla kulkevaa tunnetavoitetta. Kolme vuotta sitten julkaistiin Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen – Yleisurheilukoulun ohjaajan työkirja, joka keskittyy erityisesti ohjauksen tunnetavoitteisiin. Muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä ryhmädynamiikka ovat käsiteltyinä erilaisten pohdintakysymysten ja vinkkien myötä oppaassa. Tunnetavoitteiden rooli on tietoisesti nostettu esille, sillä sen vaikutukset korreloivat selkeästi myös asiataavoitteisiin (mm. Rovio 2012, 322).

Kiinnostukseni yleisurheilutoimintaan ja tunnekasvatukseen juontaa juurensa omasta yleisurheiluharrastustaukustani. Olen harrastanut yleisurheilua lapsena ja edustan itsekkin ”drop-out”-ilmiössä esiintyvää suurinta ikäryhmää, eli olen lopettanut harrastuksen 14–15-vuotiaana. Tämän jälkeen siirryin yleisurheiluohjaajaksi yleisurheilukouluihin, mitä jatkoin kahdeksan vuoden ajan. Kiinnostukseni tunnetavoitteita kohtaan juontaa juurensa omiin lopettamiskokemuksiini ja

siihen, miten ohjauksen tunnetavoitteet edesauttavat harrastuksen jatkamista ja sen pysymistä mielekkäänä. Tunnetavoitteiden käsite ohjauksessa ei ole tullut itselleni vastaan nuorena, sillä koulutus on painottunut enemmän lajitaitoihin ja tekniikkaan. Vaikka ohjaajien koulutus on nykyään kokonaisvaltaiseen ohjaukseen painottuvampaa, moni ohjaaja ei ole välttämättä tietoinen harjoittamistaan tunnetaidoista, vaikka toteuttaisikin niitä ohjauksessa. Tietoinen tunnetavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen yhdessä asiatarvoitteiden kanssa tukevat toisiaan ja tekevät yleisurheiluohjauksesta mieluista sekä ohjaajalle että ohjattavalle.

## 2 TUNTEET JA NIIDEN HALLINTA

Tämä luku käsittelee ihmisen tunteita ja tunteisiin liittyviä osa-alueita. Käsittelen ensimmäisenä lyhyesti tunteita, minkä jälkeen syvennän tietoa tunnekasvatuksen, sosioemotionaalisten taitojen ja tunneälyn käsitteiden kautta.

### 2.1 *Tunteet*

Tunteet ovat viimeisten vuosikymmenten aikana nousseet suuren kiinnostuksen kohteeksi erityisesti filosofisella ja ihmistieteellisillä tieteenalueilla, sillä tunteet näyttelevät suurta osaa monilla ihmiselämän keskeisillä alueilla. Näin ei aiemmin ollut, sillä tieteenalat painottivat enemmän järjen ja tunteen vastakkain asettelua. (Puolimatka 2004, 7.) Järjen ajateltiin olevan viileä ja laskelmoiva kyky, joka ei ollut tunteista riippuvainen. Tunteet puolestaan nähtiin sokeina, hallitsemattomina ja järkeä sumentavina voimina. (Sihvola 1994, 201–202.)

Lähtökohtaisesti kaikki ihmiset tarvitsevat tunteita. Tavoitteisiin pyrittäessä innostus asiaan on välttämätöntä, kiinnostus johonkin on tarpeellista uuden oppimisen ja jo opitun muistamisen kannalta, ilo tuottaa nautintoa ja kiintymys mahdollistaa ryhmässä toimimisen. Negatiiviset tunteet, kuten pelko ja inho, auttavat meitä välttelemään vahingollisia asioita, suru on välttämätön tunne tärkeistä asioista luopumisessa ja viha ja kateus antavat meille voimaa ja rohkeutta. (Kokkonen 2012, 69.)

Tunteilla on suuri merkitys myös monissa sellaisissa toiminnoissa, joita aiemmin on pidetty hyvinkin järkiperaisinä tai automaattisina, kuten esimerkiksi tarkkaavaisuuden ja keskittymiskyvyn ohjaamisessa siten, että kykenemme tekemään mahdollisimman teräviä havaintoja ja onnistuneita arviointeja juuri niistä asioista ja ihmisistä, joihin kytkeytyy vahvoja myönteisiä tai kielteisiä tunteita. Erityisesti myönteisillä tunteilla on havaittu positiivisia vaikutuksia: myönteiset tunteet parantavat muistia, edistävät luovaa ongelmanratkaisua ja joustavaa päätöksentekoa. Inspiroitunut ja intohimoinen tunnetila saa asiat näyttämään paljon mahdollisemmilta – sekä töissä että kotona. (Saarinen & Kokkonen 2003, 14–15.)

Tunteet vaikuttavat itsemme lisäksi myös ryhmien toimintaan. Barsade ja Knight (2015) kirjoittavat erityisesti positiivisten tunteiden edesauttavan ryhmän tehokasta työskentelyä, ryhmään



sitoutumista ja ryhmän jäsenten välistä auttamiskäyttäytymistä. Tamminen ym. (2016, 35) tutkivat tunteiden kuvauksia urheilujoukkueissa ja toteavat tunneperäisten kokemusten ja tunteiden ilmaisu tuottavan useita sosiaalisia toimintoja joukkueessa, kuten vaikutuksen ryhmän toimintaan ja suoriutuksiin, kommunikointiin ja yhteisöllisen jaksamisen edistämisen. Lienee niin, että tunteet ovat jatkuvasti läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, muodossa tai toisessa. Olivat ne sitten toiminnallisia aikeita välittäviä tai vain kokemusta ilmaisevia, olivat ne selkeitä purkauksia tai rivien välistä luettavia vihjeitä, ne otetaan huomioon ja niitä käsitellään ja mahdollisesti myös muokataan ihmisten yhteisissä kohtaamisissa. (Ruusuvuori 2007, 133.)

Kulttuurissamme on ollut valloilla yleinen käsitys, että tunteita ei saa näyttää liikaa ulospäin; etenkin vaikeampia ja ikäviä sellaisia. Vaikuttaa siltä, että useille aikuisille tunteiden näyttäminen edustaa edelleen heikkoutta, hallitsemattomuutta ja epärationaalisuutta. Tunneilmaisujen pelätään aiheuttavan toisille ihmisille ylimääräistä harmia, mikä lisää tunteiden patoamista yksilön sisälle. (Saarinen & Kokkonen 2003, 33.)

Jalovaara esittää, että itsekkyyden ja ahneuden lisääntyessä yhteiskunnassamme, ihmisten emotionaaliset ja eettiset tarpeet jäävät väheksytyyn asemaan. Nykyaikana rationaalinen ihmiskäsitys on saattanut painottua liikaa ja järjen osuus tiedon lähteenä on erityisen korostunut, minkä seurauksena tunteita ei ymmärretä eikä niille osata antaa riittävää painoarvoa. (2005, 10.) Saarinen ja Kokkonen (2003, 33) eivät ihmettele sitä, miksi aikuiset ovat välillä ymmällään tunteidensa kanssa: pienten lasten tunnepurkaukset keskeytetään usein kielloin ja käskyillä rauhoittua ja tunteita mitätöidään tehottomilla lohdutuksilla: “älä itke, eihän tässä kuinkaan käynyt”.

Tunteilla on iso merkitys myös urheilussa ja erityisesti kilpailemisessa. Juri Haninin (2000; 2007) kehittämä optimaalisen suoriutuskyyvyn alueiden mallin (engl. Individual Zones of Optimal Functioning eli IZOF) avulla urheilijan on mahdollista löytää juuri itselleen ihanteellinen tunnealue, joka tukee urheilijaa tämän urheilusuorituksessa. Yksilöllinen ja urheilusuorituksen kannalta ihanteellinen tunnealue ei välttämättä tarkoita henkilökohtaista mukavuusaluetta, vaan urheilusuorituksen kannalta mahdollisimman hyödyllisten eli energiaa synnyttävien tunteiden kokemista. Sopiva vireystila sisältää riittävästi energiaa, jotta urheilijan motivaatio ja keskittyminen säilyy ja hän saa itsestään kaiken irti tavoitteensa saavuttamiseksi. Haitalliset tunteet, jotka aiheuttavat energiaa joko liikaa tai liian vähän, uhkaavat pilata kilpasuorituksen. (Kokkonen 2012, 70—71). Urheilusuorituksessa vallitsevat hallitsemattomat tunteet eivät aina vaikuta myönteisellä tavalla urheilijan ajatuksiin ja toimintaan. Tunteiden vallassa ympäristön tarkkailu on voi olla puutteellista, minkä seurauksena urheilija ei tee oikeita ratkaisuja eikä pysty painamaan asioita mieleen tai palauttamaan niitä muististaan toivotulla tavalla. Omien tunteiden ja suoriutuksen lisäksi tunteet saattavat vaikuttaa myös urheilijoiden sosiaaliseen käyttäytymiseen varsin epätoivotulla

tavalla ikävin seurauksin. (Kokkonen 2012, 69–70.) Tunteiden merkitys kilpailutilanteessa on olennainen urheilijalle ja vaikuttaa suoritukseen, minkä vuoksi omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta on tärkeä taito urheilussa.

Tunteiden ja urheilun välinen suhde on vastavuoroinen molempien vaikuttaessa toisiinsa. Biddle (2003) on kirjoittanut liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden yhteyksistä tunteisiin ja tunnetiloihin teoksessa *Physical Activity and Well-Being*. Hän esittelee useita tutkimuksia, jotka käsittelevät fyysisen aktiivisuuden, mielialan ja tunteen suhteita toisiinsa. Tutkimusten mukaan fyysinen aktiivisuus on yhtenäen yhdistettävissä positiiviseen mielialaan. Iso-Britanniassa yhteys fyysisen aktiivisuuden ja henkisen hyvinvoinnin välillä on varmistettu useilla laajoilla tutkimuksilla (ks. Sports Council & Health Education Authority 1992; Thirlaway & Benton 1996; Steptoe & Butler 1996.)

## **2.2 Tunnekasvatus**

Tunnekasvatuksessa on kyseessä tunteiden havaitseminen ja hallinta. Tietoinen havainnointi ei riitä kokonaisvaltaiseen tunteiden taitamiseen vaan tunteita pitää pystyä myös hallitsemaan säätelemällä niitä sopiviksi eri olosuhteisiin ja tilanteisiin. (Kemppinen 2000, 4.) Siitä, voiko kasvatuksella vaikuttaa suoranaisesti tunteisiin, teoreetikot eivät ole täysin samaa mieltä, mutta ovat yhtä mieltä siitä, että kasvatuksella on suuri mahdollisuus vaikuttaa tunneilmaisuihin ja tunteiden tiedostamiseen (Puolimatka 2011, 42). Kemppisen mukaan tietoiselle tunnekasvatukselle otollinen hetki olisi varhaiskasvatuksessa ja nuoruudessa, sillä opitut sosioemotionaaliset taidot ovat erityisen hyödyllisiä muun muassa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja mahdollistavat toisen ymmärtämisen (2000, 4–5).

Tunnekasvatuksella pyritään kehittämään ihmisen sosioemotionaalisia taitoja, jotka kirjoituksessani rinnastan tunne- ja sosiaalsiin taitoihin. Koulussa opettajalla on mahdollisuus suoraan tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehittymistä muun muassa auttamalla tunteiden nimeämisessä, rohkaisemalla ja kannustamalla tunteiden käsittelyyn ja kuvailuun sekä järjestämällä tilanteita, joissa vaaditaan tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. (Kokkonen 2005, 69.) Jalovaara näkee tunnekasvatuksen jääneen informaatiotulvan varjoon, vaikka juuri sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittaminen auttaisi ujoja ja arkoja lapsia sekä ahdistuneita nuoria käsittelemään tunteitaan ja kehittämään vuorovaikutustaitojaan (2005, 27).

Daniel Goleman on esitellyt vuonna 1995 julkaistussa kirjassaan “Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva” joukon Yhdysvalloissa toteutettujen tutkimusten tuloksia, joiden mukaan lasten tunnetaidot ja sosiaaliset kyvyt sekä käyttäytyminen parantuvat huomattavasti heidän saadessaan

tunnekasvatusta koulussa. Lisääntynyt tunnetaitoisuus edistää omien tunteiden havaitsemista, tunteiden hallintaa ja hyödyntämistä, kykyä empatiaan sekä ihmissuhteiden hoitoa. (1995, 336–337.)

Suomessa kouluissa toteutettavaa tunnekasvatusta ohjaa Opetushallituksen (OPH) julkaisema opetussuunnitelma, jossa tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu on mainittu monissa oppiainesisällöissä ja tavoitteissa (OPH 2014). Viimeisimmissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunnetaidot mainitaan ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmahistoriassa, mikä viestii ymmärryksen kasvamisesta tunnetaitoja kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunnetaidot luetaan osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoissa. Tunnetaitojen lisäksi näihin lukeutuu sosiaalisten taitojen kehittäminen ja vastuun kantaminen sekä omasta että yhteisistä töistä. (OPH 2014, 22.) Oppilaan ryhmässä toimimisen taitojen ja osallisuuden kehittyminen on sosiaalisten taitojen oppimisen tavoitteina. Opetuksen tulee sisältää vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua tukevia osa-alueita sekä erilaisissa ympäristöissä toimimista. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatioita onnistumisen kokemuksilla ja sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä vahvistamalla. (OPH 2014, 72.) Tunnetaitojen sisällyttäminen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lisäksi oppiainekohtaisiin tavoitteisiin on yleisempää alemmilla vuosiluokilla: 1–2 -luokilla tunnetaitojen vahvistaminen mainitaan ympäristöopissa ja uskonnossa, 3–6 -vuosiluokilla uskonnossa ja vuosiluokilla 7–9 terveystiedossa. (OPH 2014, 132; 135; 250; 402.)

Jalovaaran mukaan tunnekasvatus on koulun jokapäiväistä toimintaa, erityisesti taito- ja taideaineiden sekä liikunnan tunnit tarjoavat tilaisuuksia tunteiden ilmaisuun, työstämiseen ja yhteistyöhön muiden kanssa (2005, 97). Tunnekasvatusta tarjotaan myös muissa yhteyksissä koulun ja kodin lisäksi. Monissa päiväkodeissa kehitetään vuorovaikutustaitoja ja toteutetaan tunnekasvatusohjelmaa kaikessa toiminnassa (Jalovaara 2005, 96). Urheiluseuroissa tunnekasvatusta toteutetaan kaksoistavoitteeseen pyrittäessä: ohjauksen tunnetavoite käsittää monia tunnekasvatuksen osa-alueita, kuten ryhmässä toimimisen ja sosiaalisuuden (Kataja & Liukkonen 2006, 296–297).

## **2.3 Sosioemotionaaliset taidot**

Sosioemotionaalisilla taidoilla viitataan tunnetaitoihin ja sosiaalisiin taitoihin, joita harjoittelemalla ihmisistä voi tulla niin sanotusti tunneälykkäitä tai sosiaalisesti päteviä. Sosioemotionaalinen pätevyys sisältää tunnepätevyyden ja tunneälyn sekä sosiaalisen pätevyyden ulottuvuudet. Tunnepätevyys koostuu kahdeksasta taidosta, jotka ovat toisistaan riippuvia ja sosiaalisissa suhteissa opittuja, kun taas tunneäly on tunnepätevyyden lähikäsite. Nämä eroavat toisistaan siinä, että tunnepätevyydestä puhutaan enemmän lasten parissa, kun taas tunneäly on aikuisten elämän kannalta

keskeinen tunnetaitoja kuvaava käsite. Sosiaalinen pätevyys merkitsee ihmisen kykyä ajatusten ja tunteiden kautta hallita omaa käytöstään saavuttaakseen sosiaalisen tavoitteen, jonka on joko itse tai toiset ihmiset asettaneet. (Kokkonen 2005, 68.) Seuraavaksi esittelen näitä enemmän erilaisten määrittelyjen kautta.

Sosioemotionaalinen pätevyys (social and emotional competence) on kykyä ymmärtää, hallita ja ilmaista sosiaalisia ja emotionaalisia puolia elämässä hyödyllisellä tavalla. Tilanteita, joissa näistä taidoista on erityisesti hyötyä, ovat esimerkiksi oppiminen, ihmissuhteiden muodostaminen, jokapäiväisten ongelmien ratkominen ja monitahoiset kasvun ja kehityksen vaatimukset. Sosioemotionaalinen pätevyys sisältää itsetietoisuuden, mielihalujen hallinnan, yhteistyön sekä itsensä ja muista huolehtimisen osa-alueet. Sosioemotionaalinen oppiminen (social and emotional learning) on prosessi, jonka aikana lapset ja aikuiset kehittävät taitojaan, asenteitaan ja arvojaan vaaliakseen sosiaalista pätevyyttä. (Elias 1997, 2.)

Tunnetaidolla tarkoitetaan opittua, tunneälyyn perustuvaa kykyä. Ihmisen tunneäly tarkoittaa hänen mahdollisuuksiaan oppia käytännön kykyjä, kun taas tunnetaidot näyttävät, kuinka suuri osa näistä mahdollisuuksista on jalostunut hyödylliseen muotoon. Tunneäly pelkästään ei siis takaa sitä, että ihminen on oppinut tunnetaitoja; se osoittaa vain erinomaiset mahdollisuudet oppimiseen. Vaikka myyjä olisi hyvin sosiaalinen, hän ei välttämättä ole osannut jalostaa sosiaalisia kykyjään niin, että hän saisi aikaan haluttuja reaktioita muissa ihmisissä. Voidaan sanoa, että tunnetaitava ihminen pystyy sekä vapaa-ajallaan että työssään tavallista parempiin suorituksiin käyttämällä hyväksi tunneälyn pohjalta hiottuja taitoja, jotka edesauttavat oman itsemme ja toisten kanssa toimeen tulemistä. (Goleman 1999, 40.)

Tunnetaidot liittyvät tyypillisesti vahvasti ihmisen omaan ja tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan, kuten esimerkiksi omien tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja ilmaisemiseen sekä säätelemiseen. Tunnetaidoista useampia pystyy harjoittelemaan ilman toisten ihmisten läsnäoloa, mikä mahdollistaa niiden itsenäisen harjoittelun. Tunnetaitojen hallinta on tärkeää myös muiden kannalta: riittävä omien tunnetaitojen hallinta toimii yleensä edellytyksenä sille, että yksilö voi käyttää tunnetaitoja ihmissuhteissaan itsensä ja muiden hyväksi. (Kokkonen 2005, 68–69.)

Sosioemotionaaliset taidot, jotka tukevat ihmisen tunne-elämää ja ihmissuhteita, edesauttavat henkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Tunnetaidot ovat tarpeen ennen kaikkea tasapainoisen tunne-elämän kannalta, kun taas sosiaaliset taidot auttavat sosiaalisissa tavoitteissa ja ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kokkonen ja Klemola toteavat emotionaalisen pätevyyden (Saarni 1990; 2000) keskittyvän olennaisesti tunnetaitoihin tunneälyn lisäksi. (2013, 205.) Saarnin määritelmä emotionaalisesta pätevyydestä voidaan tiivistää kahdeksaan eri keskeiseen taitoon:

1. Tietoisuus omista tunteista
2. Toisten ihmisten tunteiden havaitseminen
3. Kulttuurille ominaisen tunnesanaston ja -ilmaisun käyttäminen
4. Toisten tunteiden empaattinen ja sympaattinen myötäeläminen
5. Tunnekokemuksen ja tunneilmaisun erottaminen toisistaan
6. Taito vaikuttaa ikävien ja stressaavien tunteiden kestoon ja voimakkuuteen
7. Tietoisuus siitä, että tunteiden viestimisen laatu määrittää osittain ihmissuhteen rakennetta ja luonnetta
8. Tunteisiin liittyvä minäpystyvyys. (Saarni 1997; 2000.)

Tunnetaidot on mahdollista järjestää ryhmiksi tunneällyn osa-alueiden mukaan. Näin ollen näiden varsinkin työmenestyksen kannalta keskeisten taitojen oppiminen edellyttää sen, että ihminen hallitsee taitoa vastaavan tunneällyn osa-alueet. Goleman teoksessaan Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva esittelee tunneällyn viisi osa-aluetta ja niiden suhteet 25 tunnetaitoon (taulukko 1). Hän muistuttaa, että kukaan ei ole täydellinen tällä asteikolla; jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. (Goleman 1999, 40–43.)

<b>TUNNETAITOJEN YLEISLUOKITUS</b>
<b>Henkilökohtaiset taidot</b> <i>Nämä taidot määräävät, kuinka hyvin tulemme toimeen itsemme kanssa</i>
<b>ITSETUNTEMUS</b> <i>Tieto omista tunnetiloista, mieltymyksistä, voimavaroista ja vaistoista</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tietoisuus omista tunteistaan</b></li> <li>• <b>Itsearviointi</b></li> <li>• <b>Itseluottamus</b></li> </ul>
<b>ITSEHALLINTA</b> <i>Omien tunnetilojen, mielihaluja ja voimavarojen säätely</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Itsekuri</b></li> <li>• <b>Luotettavuus</b></li> <li>• <b>Tunnollisuus</b></li> <li>• <b>Joustavuus</b></li> <li>• <b>Innovatiivisuus</b></li> </ul>
<b>MOTIVOITUMINEN</b> <i>Tunneominaisuudet, jotka ohjaavat tai helpottavat päämäärien saavuttamista</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kunnianhimo</b></li> <li>• <b>Sitoutuminen</b></li> <li>• <b>Aloitekyky</b></li> <li>• <b>Optimismi</b></li> </ul>
<b>Sosiaaliset taidot</b> <i>Nämä taidot määräävät, kuinka hyvin tulemme toimeen toisten kanssa</i>
<b>EMPATIA</b> <i>Taju muiden tunteista, tarpeista ja huolenaiheista</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Muiden ymmärtäminen</b></li> <li>• <b>Muiden kehittäminen</b></li> <li>• <b>Palvelualltius</b></li> <li>• <b>Moninaisuuden hyväksikäyttö</b></li> <li>• <b>Yhteisötuntuma</b></li> </ul>
<b>SOSIAALISET KYVYT</b> <i>Taito saada aikaan haluttuja reaktioita muissa</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vaikuttaminen</b></li> <li>• <b>Viestintä</b></li> <li>• <b>Ristiriitojen hallinta</b></li> <li>• <b>Johtajuus</b></li> <li>• <b>Muutosvalmius</b></li> <li>• <b>Suhteiden solmiminen</b></li> <li>• <b>Yhteistyö</b></li> <li>• <b>Tiimityötaidot</b></li> </ul>

Taulukko 1 Tunnetaitojen yleisluokitus (Goleman 1999, 42–43)

Taulukon henkilökohtaiset taidot ovat verrattavissa intrapersoonalliseen lahjakkuuteen, joka tarkoittaa kykyä hallita omia tunteita ja arvioida omaa toimintaa. Intrapersonallisesti lahjakas ihminen osaa tunnistaa omat tarpeet ja toiveet sekä tyydyttää nämä tarkoituksenmukaisesti.

Interpersoonallinen lahjakkuus on yhdistettävissä sosiaalisiin taitoihin, sillä interpersoonallinen lahjakkuus käsittää sosiaalisen kyvyn havaita toisten ihmisten tunteita ja reagoida niihin asianmukaisella tavalla. (Jalovaara 2005, 46.)

Taulukossa tunneälyn osa-alueihin liittyviä tunnetaitoja katsotaan erityisesti työelämän näkökulmasta korostaen “hyvältä työntekijältä” löytyviä taitoja. Henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen osa-alueista suuri osa soveltuu myös muualle kuin työelämään. Esimerkiksi joukkuelajeissa sekä henkilökohtaiset että sosiaaliset taidot ovat olennaisia joukkueläisen iästä riippumatta.

Sosiaalisilla taidoilla pyritään ensisijaisesti vaikuttamaan positiivisesti ihmisten väliseen kanssakäymiseen saavuttamalla myönteisiä sosiaalisia tavoitteita tai parantamalla vuorovaikutusta ihmisten välillä. Tunnetaidoista poiketen, nämä taidot ilmenevät vain ihmisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa, minkä vuoksi niiden kehittäminenkin vaatii usein toisten ihmisten tarjoamaa harjoitusvastusta. Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot ovat yhteydessä toisiinsa: tutkimusten perusteella sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen edellyttää kohtalaisen hyvää tunnetaitojen hallintaa. (Kokkonen 2005, 69.) Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi edellyttää sosiaalisia taitoja, eli niiden osaamisen ja hallitsemisen tärkeyttä ei voi kiistää (Kokkonen & Klemola 2013, 208).

Keltikangas-Järvinen kirjoittaa sosiaalisista taidoista, joilla tarkoitetaan ihmisten kykyä tulla toimeen muiden kanssa riippumatta ihmisen omasta sosiaalisuudesta. Kuten Goleman (1999) ja Kokkonen (2005), myös hän tukee ajatusta siitä, että sosiaaliset taidot eivät ole verrannollisia tunneälyn osa-alueisiin, vaan vaativat oppimista kokemuksien ja kasvatuksen kautta. (2010, 18.) Vuorovaikutus- ja empatiataitoja, kuten kuuntelutaitoja, myötäelämistä ja palautteen antoa voidaan harjoitella ja kehittää keskustelemalla.

## 2.4 Tunneäly

Tunneäly on kyky tunnistaa ja tulkita omia ja toisista ihmisistä nousevia tunteita sekä käyttää näitä oman ajattelun ja toiminnan tueksi tuottamalla näistä tunnehavainnoista asianmukaisia päätelmiä ja säätelytoimia. Saarinen ja Kokkonen ovat muotoilleet edellä mainitun määritelmän useiden tutkijoiden omien määritelmien pohjalta. Heidän tiivistämänsä määritelmän mukaan tunneälyssä on siis kyse tunnetiedoista- ja taidoista, jotka liittyvät itseen, muihin ihmisiin ja tilanteisiin sekä näiden tietojen ja taitojen pohjalle rakentuvista toimintatavoista, jotka eivät liity perinteisesti määriteltyyn älykkyyteen, kuten loogiseen päättelykykyyn. (Saarinen & Kokkonen 2003, 17).

Tunneälyn käsitteellä on useita tutkijoiden luomia määritelmiä, mutta jokaiseen niistä sisältyy kaksi eri tutkimusnäkökulmaa: toisaalta on tutkittu ihmisen lahjakkuuden eri ilmenemismuotoja ja toisaalta elämäänsä tyytyväisiä ja hyvinvoivia ihmisiä. Molempien tutkimusnäkökulmien suunnalta

saadut tulokset ovat melko yhteneväisiä. Kaikkialla maailmassa tunneälykkäitä ihmisiä näyttää yhdistävän kyky tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa (eli intra- ja interpersoonalliset tunneälytekijät) sekä ajattelun että käytännön toiminnan tasolla. (Saarinen & Kokkonen 2003, 16–17.)

Tunneälyn käsite (eng. Emotional intelligence) ei ole vielä kovin vanha. Tieteelliseen keskusteluun se ilmestyi vuonna 1990, jolloin amerikkalaiset tutkijat Salovey ja Mayer julkaisivat artikkelin, jossa he esittelivät tunneälyn käsitettä seuraavasti:

*“Me määrittelemme tunneälyn osaksi sosiaalista älykkyyttä, mikä sisältää kyvyn tarkkailla omia ja muiden mielialoja ja tunnetiloja, erotella niitä ja käyttää tätä tietoa ajattelun ja toiminnan ohjenuorana.” (1990, 189.)*

Lähes 20 vuotta myöhemmin Mayer ym. (2005, 503) kuvaili tunneälyä yksilön muihin verrattuna suuremmaksi kapasiteetiksi toteuttaa hienostunutta tunteisiin ja tunneärsykyksiin liittyvän tiedon prosessointia ja kykyä käyttää tätä tietoa ajattelun ja käytöksen oppaana. Tätä kykyjen joukkoa he nimittävät tunneälyksi. Salovey ja Mayer (1990, 189) ovat sisällyttänyt omaan tunneälyn määritelmäänsä älykkyyden lajeja tutkineen psykologin Howard Gardnerin nimeämät “persoonalliset älykkyydet”, missä ne jakaantuvat viiteen eri osa-alueeseen.

1. Omien tunteiden tiedostaminen. Tietoisuus omista tunteista ja niiden huomaaminen niitä koettaessa on tunneälyn peruselementtejä ja välttämätöntä itsetuntemuksen kehittymiselle. Tunteistaan varmat ihmiset osaavat tehdä varmempia päätöksiä elämässään, koska eivät erehdy yhtä helposti elämän suurissa valinnoissa.
2. Tunteiden hallitseminen. Tunteiden käsitteleminen tilannesidonnaisesti on mahdollista kehittyneen itsetuntemuksen myötä. Tämän tunnekyvyn puute vaikeuttaa kielteisistä tunteista ylitsepääsyä, kun taas taidon hallitsevat pääsevät nopeammin yli pettymyksistä ja vastoinkäymisistä.
3. Motivaation löytäminen. Tunteiden valjastaminen tietyn päämäärän saavuttamiseksi on äärimmäisen tärkeää tarkkaavaisuudelle, motivaatiolle, oppimiselle ja luovuudelle. Tunne-elämän itsekuri on välttämätöntä kaikille saavutuksille ja Flow-tilaan pääsemiselle.
4. Muiden tunteiden havaitseminen. Empatiakyky on “ihmistaidoista” tärkein ja toimii edellytyksenä pienten sosiaalisten viestien ymmärtämiseen.
5. Ihmissuhteiden hoito. Tällä tarkoitetaan suurelta osin muiden ihmisten tunteiden hallintaa. Sosiaalinen kyvykkyys ja kyvyttömyys vaikuttavat ihmisten sosiaalisiin suhteisiin.



Sosiaalisesti kyvykkäät henkilöt menestyvät alueilla, joissa tarvitaan sujuvaa yhteistoimintaa. (1993).

Goleman muistuttaa, että kukaan ei ole täysin pätevä näissä taidoissa, vaan jokaisella on omat vahvuutensa; jotkut ovat esimerkiksi taitavia hallitsemaan omaa ahdistustaan, mutta toisaalta suhteellisen heikkoja lohduttamaan ja rohkaisemaan muita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että taidot olisivat muuttumattomia; puutteellisia tunnekykyjä voi korjata, sillä kaikki yllämainitut taidot ovat suurilta osin pelkkiä tapoja ja reaktioita, joita voi tietoisesti parantaa. (1995, 66.)

Saارين ja Kokkonen (2003) ovat tutkineet tunneälykkyyttä ja tunteen ja älyn suhdetta. Tunneälykkäissä toimintatavoissa tunteet toimivat merkkeinä ja energian lähteenä, kun taas älyn rooli on tietoisempaa ohjaajana. Tunne ja äly tekevät saumatonta yhteistyötä tunneälykkäissä toimintatavoissa, joista keskeisimpiä on joustavuus, sosiaalinen sujuvuus ja empatia. (Saارين & Kokkonen 2003, 91–107.) Esittelen näitä kolmea lyhyesti seuraavissa kappaleissa.

Tunteen ja järjen tasapainoinen yhteistyö näkyy parhaimmillaan monentyypisenä joustavuutena, jonka avulla ihmiset onnistuvat paremmin sopeutumaan erilaisten arkipäivän tilanteiden asettamiin vaatimuksiin. Tunneälyyn perustuva joustavuus tarkoittaa sitä, että ihminen ei takerru jääräpäisesti omiin tapoihinsa, vaan oppii sopeuttamaan tunteensa, ajatuksensa ja käyttäytymisensä sopivissa määrin vallitseviin olosuhteisiin ja ympäristöön tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Yleensä tämä vaatii jonkin uuden toimintatavan kokeilemista ja yllättäviä ongelmanratkaisutapoja. Näiden lisäksi joustavuus näkyy moniroolisuuden kautta. Tunneälyyn pohjautuva joustavuus mahdollistaa ihmiset toimimaan useissa rooleissa yhtä aikaa ja hyödyntämään yhdessä roolissa saatua kokemusta toisessa roolissa. Moniroolisuus takaa sen, ettei hyvä itsetunto kaadu yhdestä epäonnistumisesta ja tarkoita maailmanloppua; esimerkiksi huonon opiskelupäivän jälkeen on mahdollisuus loistaa illan yleisurheiluharjoituksissa. (Saارين ja Kokkonen 2003, 91–107.)

Tunteeseen ja järkeen sopivassa suhteessa tukeutuminen luo ihmisten elämään sosiaalista sujuvuutta. Sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus vaatii seurakseen tunneälyä, joka auttaa löytämään kultaisen keskitien pitämällä ulospäinsuuntautuneisuuden ja sosiaalisuuden oikeissa mittasuhteissa. Nämä ”sosiaalisesti lahjakkaiden” ihmisten ominaisuudet saattavat toimia sosiaalisen sujuvuuden suurimpana sudenkuoppana; liiallinen itseensä keskittyminen ei mahdollista toisten kuuntelua ja huomioon ottamista. Keskeistä sosiaalisesti sujuvalle toiminnalle on siis toisten huomioon ottaminen ja heidän mielipiteidensä kuuntelu. (Saارين ja Kokkonen 2003, 91–107.)

Empatia voidaan mieltää monella eri tavalla. Se voidaan käsittää hyvin tunnevoittoisesti, jolloin empatian ajatellaan tarkoittavan sitä, että koetaan samanlaisia tunteita kuin mitä läheinen ihminen

kokee. Tällöin läheisen suru “tarttuu” ja ihminen tulee itsekin surulliseksi. Toisaalta empatia voi viitata kognitiiviseen prosessiin, jossa painottuu kyky nähdä tilanne toisen ihmisen näkökulmasta. On luonnollista, että kyse on molemmista merkityksistä, jolloin sekä ymmärrämme toisen ihmisen tunteen ja koemme samankaltaisia tunteita hänen kanssaan. Empaattisuuteen vaikuttaa pitkälti perimä ja ensimmäiset elinvuotemme, mutta omaa empatian kykyä on mahdollista kehittää vielä aikuisenakin. (Saarinen ja Kokkonen 2003, 91–107.) Kyvyttömyys empatiaan eli myötäelämiseen haittaa ihmissuhteiden lisäksi kaikkea sosiaalista kanssakäymistä, sillä empatiaan kykenemätön saattaa vahingossa loukata toisia ihmisiä tajuamatta tätä. Sosiaalisella herkkyydellä tarkoitetaan kykyä havaita muiden viestittämiä tunnepitoisia vihjeitä ja tehdä johtopäätöksiä samalla mukauttaen omaa käyttäytymistään näiden mukaan, Sosiaalinen herkkyyys on vaikeaa myötäelämisen eli empatian kykyä taitamattomalla ihmisellä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 98–99.)

# 3 URHEILUSEURATOIMINTA SUOMESSA

Tässä luvussa esittelen urheiluseuratoimintaa oman tutkimukseni näkökulmasta. Esittelen Suomessa järjestettävää urheiluseuratoimintaa niiden yhteiskunnallisesti merkittävän roolin kautta. Urheiluseurat eivät pelkästään liikuta lapsia vaan niillä on ollut kautta aikain muitakin merkityksiä ihmisten elämässä. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin Suomen urheiluliittoa, jonka alle kuuluvat kaikki tutkimukseeni osallistuneiden haastateltavien seurat ja joka vastaa yleisurheiluohjaajien koulutuksesta. Viimeiseksi tarkastelen kokonaisvaltaista valmennusta ja eri tapoja määritellä ohjauksen kokonaisvaltaisuus. Kokonaisvaltaisessa valmennuksessa valmentajan rooli ja ryhmän kaksoistavoite ovat huomioitu omina osioinaan, joissa näihin perehdytään tarkemmin.

## *3.1 Urheiluseura lapsen liikuttajana ja kasvattajana*

Yhdistysmuotoista liikuntaseuraa pidetään Suomessa organisoituneen liikuntatoiminnan ytimenä (Koski & Heikkala 1998, 43). Suomalaisten liikunta- ja urheiluseurojen rooli ja asema on vahvistunut niin liikuntakulttuurissa kuin koko vapaa-ajan toimialallakin. Seurojen perustoimintaa on tarjota liikunta- ja urheilumahdollisuuksia tavoitteellisille urheilijoille ja niin sanotuille tavallisille jäsenille pääpainon ollessa nuoremmissa ikäluokissa. Näissä linjauksissa ei ole kovin isoja muutoksia tapahtunut 30 vuoden aikana. Toki toiminnan kirjo on monipuolistunut. Esimerkiksi seuroissa harjoitettavien erilaisten urheilulajien määrä on kasvanut, mutta myös kohderyhmät ovat moninaistuneet. (Koski & Mäenpää 2018, 5–6) Ohjaaminen kunnon kansalaisuuteen ja sosiaalistaminen yhteisön jäseneksi on ollut osa urheiluseurojen ja liikuntajärjestöjen työtä niiden historian alusta alkaen. Kasvatus on näin ollen olennainen osa seurojen ja järjestöjen toimintaa. (Tähtinen & Nevala 2010, 3–4.) Urheiluseuratoiminnan perinteisen tehtävän, liikunnan ja urheilun käytännötoiminnan järjestämisen lisäksi sen tehtäviin voidaan lukea kasvatukselliset merkitykset ja terveyden edistämisen päämäärät. (Kokko, Kannas & Itkonen 2004, 109.)

Ensimmäinen urheiluseura perustettiin Suomen autonomiseen suuriruhtinaskuntaan 1860-luvulla. 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä urheiluseuroja alkoi syntyä suuremmassa määrin, kun järjestäytynyt urheilutoiminta kasvatti merkittävästi rooliaan suomalaisten elämässä. Vielä muutama vuosikymmen sitten urheiluseurat olivat usein niin sanottuja yleisseuroja, mikä

tarkoitti käytännössä sitä, että saman urheiluseuran piirissä harjoitettiin useita lajeja. Näin ollen urheiluseuraan liittyminen oli monella paikkakunnalla luonnollinen asia. (Hossain, Suortti & Kallio 2013, 32.) 1930-luvulla urheilurintamalla alkoi lisääntyä kilpailupainotteinen tavoitteellisuus ja seurat alkoivat keskittyä enenevässä määrin vain tiettyihin lajeihin yleisseurojen hajotessa. 1960-lukua seuranneilla vuosikymmenillä kilpaurheilusta tuli urheiluseurojen pääasiallista toimintaa ja muut asiat, kuten kasvatukselliset tavoitteet, jäivät käytännössä taka-alalle. Ihmisten kiinnostuttua omasta terveydestään kuntourheilu lisääntyi sotien urheiluseurojen kilpailuorientaatiota vastaan. Urheiluseuratoiminta on muotoutunut vuosikymmenten aikana nykyiseen muotoonsa. Tällä hetkellä suomalaiseen liikuntakulttuuriin kohdistuu uudenlaisia haasteita. Kilpailuorientoitunut huippu-urheilu on eriytymässä muusta liikunnasta, kun taas samalla liikunnalle ja urheilulle on annettu muita merkityksiä, kuten terveys ja hyvinvointi. (Kokko, Kannas & Itkonen 2004, 102–103.)

Suomalaisessa liikuntakulttuurissa urheiluseuratoiminnan rooli lasten ja nuorten aktiivisena liikuttajana ja liikuntakasvatuksen edistäjänä on merkittävä. Seuratoiminnassa mukanaoloa ennen aikuisikää vähintäänkin kokeilee neljä viidestä suomalaisesta nuoresta (Koski & Tähtinen 2005). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) -tutkimuksessa kerätään valtakunnallisesti tietoa lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuudesta, liikuntakäyttäytymisestä ja passiivisesta ajanvietosta sekä näihin yhteydessä olevista tekijöistä. Viimeisimmän Valtion liikuntaneuvoston julkaiseman LIITU 2018-raportin mukaan tutkimukseen osallistuneista lapsista hieman yli puolet osallistuivat urheiluseuran järjestämiin tapahtumiin vähintään kerran viikossa.

LIITU 2018 -raportissa kerrotaan urheiluseuraharrastuksen suosion lievästi kasvaneen vuodesta 2014 ja tavoittaa yhä useamman lapsen ja nuoren. 2018 vuonna urheiluseuratoimintaan osallistui 62 prosenttia 9–15 -vuotiaista lapsista ja nuorista. Samaan aikaan niiden lasten ja nuorten osuus, jotka eivät olleet koskaan harrastaneet urheiluseurassa, oli vähentynyt. Vastauksessa urheiluseuraharrastuksen kehittämiseen korostuu muun muassa seuratoiminnan merkitystä liikunnallisen elämäntavan muodostumisen kannalta, laadukkaana liikuntakasvatuksen merkitystä ja lasten ja nuorten osallistamista toiminnan suunnitteluun. Näin ollen yleisurheiluseuroilla muiden urheiluseurojen joukossa on suuri potentiaali vaikuttaa lapsiin ja nuoriin kehittämällä seuratoimintaa entisestään. (Kokko & Martin 2018, 146.)

Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) -tutkimuksessa kerätään valtakunnallisesti tietoa lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuudesta, liikuntakäyttäytymisestä ja passiivisesta ajanvietosta sekä tekijöistä, jotka ovat näihin yhteydessä. LIITU 2018 -tutkimuksen raportti vahvistaa näkemystä, jonka mukaan liikunta-aktiivisuus korreloi positiivisesti terveyden lukutaitoon. Tulosten mukaan urheiluseuratoimintaan osallistuvilla oli seuraan kuulumattomia parempi terveydenlukutaito, minkä vuoksi on tärkeää tukea organisoituun liikuntaan osallistumista

ja liikunta-aktiivisuutta. Tällä tavoin saadaan rakennettua pohjaa terveille elämäntavoille. (Kokko & Martin 2018, 3–4.)

### 3.2 Suomen urheiluliitto ry

Suomen Urheiluliitto ry (SUL) on yleisurheilun kansallinen lajiliitto, joka palvelee yli 600 seuraa Suomessa. “Järjestön toiminnan tarkoituksena on innostaa ja palvella jäseniään tuottamaan kansainvälisesti menestyviä yleisurheilijoita sekä laadukasta, arvostettua ja koko yhteiskunnan kattavaa yleisurheilutoimintaa lapsi-, nuoriso-, kilpa- ja huippu-urheilijoiden sekä harrastajaliikkujen ja urheilun seuraajien tarpeisiin.” (Suomen Urheiluliitto ry.)

Urheiluseurat ovat merkittäviä toimijoita lasten ja nuorten liikkumaan innostamisessa ja kannustamisessa, ja yksi urheiluseurojen näkyvimmistä perustoimintamuodoista onkin yleisurheilukoulu. Yleisurheilukoulun parissa toimii tuhansia lapsia, nuoria ja aikuisia ympäri Suomen. Yleisurheilukoulu toteuttaa liikunnan perustaitojen, juoksemisen, hyppäämisen ja heittämisen ja yleisurheilutaitojen kehittämiseen tähtäävää harrastustoimintaa 7–12-vuotiaille lapsille ja nuorille. Liikunnan perustaitojen lisäksi lapsille ja nuorille opetetaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan elämässä. (Suomen Urheiluliitto ry.) Urheiluseuroissa ohjaajina ja valmentajina toimivat koulutuksen käyneet ohjaajat, jotka toteuttavat ohjausta Suomen urheiluliiton ja oman seuransa strategiaa ja toimintakäsikirjaa mukaillen.

Suomen Urheiluliitto tarjoaa monen tasoista koulutusta yleisurheilusta kiinnostuneille ja ohjaajiksi sekä valmentajiksi haluaville. Liitto kouluttaa vuosittain noin 500 yleisurheiluohjaajaa, jotka toimivat urheiluseuroissa joka puolella Suomea. Ensimmäisen tason koulutuksia on kaksi. Ensimmäisenä tulee käydä yleisurheiluohjaajatutkinto, jonka käytyä tavoitteena on, että ohjaaja osaa turvallisesti ja lasta kehittäväällä tavalla opettaa ja ohjata lasten liikuntaa ja harjoituksia. Tämän jälkeen on mahdollisuus kouluttautua nuorten yleisurheilukouluohjaajaksi, joka käsittää samoja tavoitteita kuin aiempi koulutus syventäen lajitietoutta ja ottaen huomioon lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen sisältäen fyysisen, henkisen ja sosiaalisen osa-alueen. Toisen tason koulutuksissa siirrytään ohjauksesta valmennukseen nuorisovalmentajatutkinnon ja valmentajatutkinnon myötä. Nuorisotutkinnon jälkeen valmentaja hallitsee nuorisovalmennuksen perusteet sekä pystyy toimia pitkäjänteisesti lajivalintavaiheessa olevien urheilijoiden valmentajana ottaen nuorten kasvun ja kehityksen huomioon kokonaisvaltaisesti. Valmentajatutkinto tähtää siihen, että valmentaja osaa suunnitella ja valmentaa yleisurheilijoita halliten lajianalyysin, urheilija-analyysin ja valmennuksen ohjelmoinnin perusteet mahdollistaen tuloskehityksen kansainvälisellä tasolla. (Suomen Urheiluliitto ry.)

Suomalaisen yleisurheilun strategiassa 2017–2020 yhtenä päävalintana on elinvoimainen seuratoiminta ja yleisurheilun tuominen lähelle lasta. Yleisurheilun näkyvyyttä ja toimintaa varmistetaan kaikkialla Suomessa tukemalla seurojen toimintaa lasten ja nuorten toimintamalleilla, kuten yleisurheilukouluun ja seurakisoihin panostamalla. Liiton toteuttamalla ohjaaja-, valmentaja- ja seurakoulutuksella vahvistetaan seuratoimijoiden osaamista ja ammattitaitoa. Toiminnallinen oppiminen, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä poikia yleisurheiluseuroihin kiinnittävät tavat ovat painotettuina ohjaaja- ja valmentajakoulutusten sisällöissä. Oppimisen merkittäviä tavoitteita ovat vahva oppijakeskeisyys, parhaat ohjaajat ja valmentajat sekä innostava ilmapiiri. (2017, 14.) Yleisurheiluhajauksessa on huomattavissa samanlaisia muutoksia kuin perusopetuksessa: ohjaaja- ja valmentajalähtöinen lähestymistapa on muuttunut yksilölähtöisemmäksi korostaen tunne- ja vuorovaikutustaitoja (ks. OPH 2014).

### ***3.3 Kokonaisvaltainen valmennus***

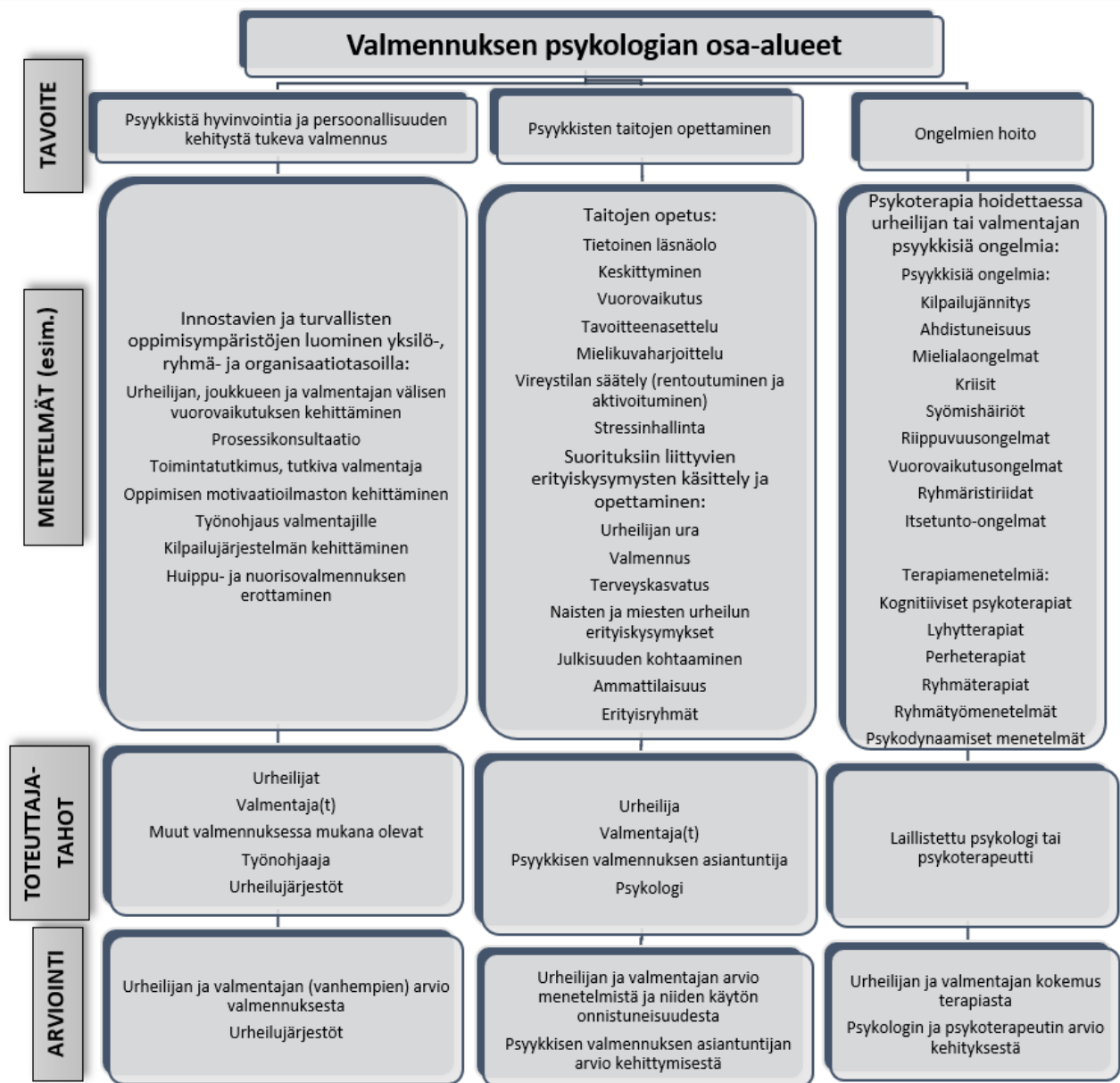
Kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan ihmisen henkisen ja fyysisen osa-alueen yhdistymistä. Yksi kautta aikojen vaikeimmista filosofisista kysymyksistä koskee henkisen ja fyysisen suhdetta. Yleinen uskomus on, että ihmisen mieli ja fyysinen keho ovat erillään toisen painoutuessa toista enemmän. Nykyään tällainen dualismi on väistynyt ja nykyään vastakkainen filosofinen näkökulma on monismi, joka uskoo mielen ja ruumiin ykseyteen. (Freeman 2015, 11.)

Kokonaisvaltaisessa valmennusprosessissa tuetaan urheilijaa kokonaisvaltaisesti huomioiden fyysis-motorisen, kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen alueen kehittymisen. Hyvän valmentajan tulee hallita valmennuksen neljästä osa-alueesta jokainen. Fyysis-motorisella osa-alueella tarkoitetaan fyysiseen kuntoon sekä taitoon ja tekniikkaan liittyviä asioita. Suomalainen urheiluvalmennus on perinteisesti perustunut fyysisen valmennuksen vahvaan osaamiseen, kun taas taidon kehittämisestä löytyy heikkouksia. Kokonaisvaltaisen valmennuksen toteutuksessa keskeiseksi pullonkaulaksi kerrotaan urheilijan kognitiivisten taitojen kehittäminen, mikä käsittää asioiden ymmärtämistä, tajuamista ja sisäistämistä valmennusprosessissa eli lyhyesti syy-seuraus -suhteiden hallintaa. Tämän osa-alueen kehittäminen edellyttää molemminpuolista vuorovaikutusta valmentajan ja urheilijan välillä sekä urheilijakeskeistä valmennustapaa. (Forsman & Lampinen 2008, 24–25.)

Kokonaisvaltaisen valmennuksen kolmas osa-alue, emotionaalinen valmennus, käsittää ilmapiirin ja tunteet valmennuksessa. Valmennustyön onnistumisen mittarina voidaan pitää ilmapiiriä, sillä se heijastelee toiminnassa mukana olevien tunteita. Ilo, tyytyväisyys, avoimuus ja kunnioitus tuottavat myönteisen ilmapiirin ja energistä toimintaa. Valmentajan ja urheilijan väliseen

toimintaan liittyvät tunteet ovat läsnä koko ajan ja hyvässä valmennuksessa näitä saa ilmentää aidosti. Valmentajalla on tunnetietoutta ja -osaamista, mikä auttaa häntä emotionaalisessa valmennuksessa ja myönteisen ilmapiirin luomisessa. Neljäs valmennuksen osa-alue, sosiaalinen valmennus käsittää muiden ihmisten seuran ja kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen, johon sisältyy keskustelun lisäksi kuuntelukyky. Ihminen on sosiaalinen, kun hän on tutussa ympäristössä tuttujen ihmisten seurassa. Näin ollen valmennuksen sosiaalista osa-aluetta onkin helppo toteuttaa yhdessä muiden kanssa, esimerkiksi pienryhmissä. (Forsman & Lampinen 2008, 25–26.)

Lintunen ym. puhuvat kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta valmennuksen psykologiana, jolla tarkoitetaan kokonaisvaltaista prosessia, johon sisältyy yhteisö-, ryhmä- ja yksilötason menetelmiä ja urheilijoiden ja valmentajien psyykkistä hyvinvointia ja persoonallisuuden kehittymistä tukevia ratkaisuja. Prosesseilla harjoitetaan sekä henkisiä että elämässä yleensä tarpeellisia taitoja, jotka auttavat käsittelemään ja hoitamaan urheiluun liittyviä psyykkisiä ongelmia. (2012, 30.) Lintusen, Oravan ja Haralan (1997) luomassa valmennuksen psykologian mallissa (kuvio 1) psyykkinen valmennus pyritään esittämään hyvin laajasti. Tutkimuksessani olennaiseksi nousee vasemmanpuoleinen sarake, jonka tavoitteena on “psyykkistä hyvinvointia ja persoonallisuuden kehitystä tukeva valmennus”. Psyykkisten taitojen opettaminen ja ongelmien hoito on yleisurheiluohjauksen ja –valmennuksen kentällä hieman kauempana haastateltavieni tavoitteista, vaikka erityisesti psyykkisten taitojen opettaminen on vanhempien valmennettavien kanssa jo ajankohtaista.



Kuvio 1 Valmennuksen psykologian osa-alueet (Lintunen, Orava & Harala. 1997)

Valmennuksen fyysisen puolen rinnalla psyykkinen valmennus tulisi nähdä laajana kokonaisuutena sekä osana jokapäiväistä valmennusta. Tässä tilanteessa vastuu sen toteutuksesta on koko urheilujärjestelmällä. Psyykkinen valmennus vaikuttaa sekä yhteisötasolla että menetelmätasolla positiivisella tavalla (Lintunen ym. 2012, 33). Liukkosen, Jaakkolan ja Katajan mukaan psyykkisen valmennuksen yksi keskeisimmistä haasteista on kehittää kykyä vaikuttaa omaan mielialaan ja elimistön toimintaan mielen avulla (2006, 11).

Yhteisötasolla tulee muistaa, että ihmisillä on tarve tuntea läheisyyttä ja kuulua johonkin yhteisöön. Liikunta- ja urheiluryhmät voivat parhaimmillaan tarjota mahdollisuuden yhteenkuulumisen kokemuksiin, joilla on vahva positiivinen vaikutus mukana olijoiden



identiteettiin ja hyvinvointiin. Liikuntaorganisaatioihin rakentuu omia kulttuureja, joissa on omat vuorovaikutuksen tavat ja yhteisen toiminnan luomaa yhteisöllisyyttä. Liikunnan sosiaalinen pääoma kattaa sosiaaliset verkostot, normit ja luottamuksen, jotka edistävät vuorovaikutusta yhteisön jäsenten välillä. Lisäksi se tehostaa yksilöiden tavoitteisiin pääsyä, ryhmän toimintaa ja koheesiota sekä yhteisön hyvinvointia. (Lintunen ym. 2012, 33; Rovio ym. 2010, 151.) Tällaista sosiaalista pääomaa ja yhteisöllisyyttä on syytä vaalia luomalla oppimisympäristöistä innostavia ja turvallisia. Urheilupsykologisia keinoja tähän ovat esimerkiksi tunne-, vuorovaikutus- ja ryhmätaitojen opettaminen urheilijoille, valmentajille ja urheilujärjestöissä toimiville. (Lintunen ym. 2012, 33.)

Menetelmätasolla valmentajat ovat avainasemassa innostavien ja turvallisten oppimisympäristöjen luomisessa. Tilanteita, joissa psyykkistä hyvinvointia voi tukea fyysisen kehittymisen rinnalla, tulee vastaan jatkuvasti harjoituksissa ja kilpailutilanteissa. Psyykkisen hyvinvoinnin korostaminen ei ole ristiriidassa korkeiden suoritustavoitteiden kanssa: urheilijan viihtyessä, kokiessa onnistumisia ja oppiessa asettamaan sopivia tavoitteita, hän jatkaa harrastusta. Valmentajalla on tällä osa-alueella suuri vastuu, ja ihanteellista olisikin, jos hän saisi tuekseen työnohjausta psyykkisten haasteiden ja valmennukseen liittyvien vuorovaikutustilanteiden kohtaamista ja käsittelyä varten, vaikka jokainen urheilija ja valmentaja voi itse edesauttaa psyykkistä valmentautumista käyttämällä aikaa psykologisen näkökulman pohtimiseen. (Lintunen ym. 2012, 34; Jaakkola, Liukkonen & Kataja 2006, 241.)

Psyykkisten taitojen opettamisessa rajanveto kasvatuksellisen ja psykologisen toiminnan välillä on yksittäistapauksissa vaikeaa ja hyödytöntä, sillä molemmilla alueilla tarvitaan soveltuvaa koulutusta ja asiantuntemusta (Lintunen ym. 2012, 35). Aiemmin esitetty käsitteellinen malli valmennuksen psykologiasta pyrkii mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kattamaan tärkeimmät urheiluun liittyvät psykologisen valmentamisen alueet. Mallia tarkastelemalla valmentajan on mahdollista arvioida, mitä psyykkisen valmennuksen osa-alueita hänen omassa valmennuksessaan on otettu huomioon ja mitä alueita olisi tarpeellista kehittää. Mallin tarkastelu voi lisätä valmentajan tietoisuutta valmennuksen psykologiasta ja sen osa-alueista sekä selventää, millaista psyykkistä valmennusta valmentajan on mahdollista toteuttaa. Valmennuksen psykologia on kuitenkin loppupeleissä yhteistyöalue, jossa hedelmällinen yhteistyö saadaan aikaan useiden eri toimijoiden, kuten valmentajien, liikunnan asiantuntijoiden sekä harrastajien välisessä vuorovaikutuksessa. (Lintunen ym. 2012, 37.)

Suurin osa urheilijoista käyttää jollakin tavalla psyykkistä valmentautumista. Kuitenkin useimmilla urheilijoilla psyykkisten taitojen harjoittelu ja psykologinen valmentaminen tulisi olla systemaattisemmin järjestettyä, sillä psyykkisten taitojen kehittäminen vaatii pitkäjänteistä

suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Kuten fyysiset ominaisuudet, myöskin henkiset vaativat säännöllistä harjoittelua. Yksi syy psyykkisen valmennuksen vähäisyyteen on puutteelliset tiedot. (Jaakkola, Liukkonen & Kataja 2006, 241.)

### 3.3.1 Kokonaisvaltainen valmentaja

Valmennustyöhön tuo jatkuvasti oman haasteensa se, miten itsensä eri puolia (persoonallinen minä ja ammatillinen minä) osaa tunnistaa ja hallita työssään (Honkanen 272, 2006). Parhaimmillaan harjoittelussa ja valmennuksessa nämä kaksi puolta osataan yhdistää niin, että osataan olla avoimia, luottaa omiin taitoihinsa ja tuntea omat rajansa. Valmentajaa pidetään usein nuorten urheilijoiden odotuksissa enemmänkin kaverina kuin opettajana. Liiallinen etäisyys valmentajaa kohtaan koetaan haitalliseksi, mutta tästä huolimatta nuoret toivovat, ettei heidän yksityisasioihinsa puututa. (Honkanen 2006.)

Psyykkisellä valmennuksella tarkoitetaan urheilijan kokonaisvaltaista huomioimista valmennuksessa ja hänen henkisen hyvinvointinsa tukemista sekä psyykkisten taitojen opettamista. Liukkonen, Jaakkola ja Kataja ovat listanneet psyykkisen valmennuksen tehtäviä. Tärkeimpänä valmennustoiminnassa tulee olla ihmisen persoonallisuuden eheän kehityksen ja hyvinvoinnin turvaaminen. Jokaiseen harjoitusohjelmaan tulisi liittää sopiva psyykkinen ja kasvatuksellinen suunnitelma, niin että harjoitus kehittäisi fyysisen puolen lisäksi urheilijan psyykkistä puolta. (2006, 18; 20; 30.)

Vuorovaikutus on aina läsnä valmennuksessa, sillä valmennustilanne on vuorovaikutusta parhaimmillaan; merkityksellistä kohtaamista, joka on enemmän kuin keskustelu. Valmennustilanteen tavoitteet määrittelevät vuorovaikutuksen luonnetta, mistä seuraa erilaisia kohtaamisia erilaisissa tilanteissa. Vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tavoitteena voi olla esimerkiksi motivointi tulevia kisoja ajatellen, pettyneen urheilijan ymmärtäminen ja kuunteleminen tai ongelman ratkaisu ryhmädynamiikassa. (Kaski & Kuusela 2012, 117.)

Valmennuksen yleinen tavoite on, että valmennettavat toimivat yhdessä harjoituksissa ja kisoissa. Todellisuudessa valmennusryhmät eivät aina saavuta ryhmäkoheesiota. (Saavedra 2013, 3.) Kasken ja Kuuselan (2012, 117) mukaan valmentajan työ onkin etupäässä vaativaa ihmissuhdetyötä, jossa onnistuminen edellyttää valmentajalta riittävän hyvää itsetuntemusta, kykyä kuunnella ja ottaa puheeksi sekä kykyä erottaa sisäinen ja ulkoinen maailma toisistaan. Keskeistä on oman vuorovaikutustyylin tutkiminen ja valmennettavan vuorovaikutustavan tiedostaminen. Valmentajan onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksiä ovat muun muassa

- Hyvä itsetuntemus

- Aika ja halu kohdata
- Hyvät vuorovaikutustaidot
- Riittävä erillisuus ja itsellisyys
- Riittävät vuorovaikutusta mahdollistavat rakenteet
- Erilaisuuden hyväksyminen
- Tasavertainen asenne toisia kohtaan
- Taito ja halu ymmärtää toista ja tulla ymmärretyksi
- Kyky olla provosoitumatta
- Ymmärrys siitä, kenen ongelmasta pulmatilanteessa on kysymys. (Kaski & Kuusela 2012, 118.)

Valmennustilanteessa kohtaamisen tekee haasteelliseksi valmentajan ammatillisen osaamisen lisäksi valmentajan oma sekä urheilijan sisäinen maailma sekä asioihin ja kohtaamiseen liittyvät tunteet. Ihmisten välisten yksilöllisten käsitysten ja tulkintojen eroavaisuudet aiheuttavat pulmatilanteissa tunteita herättävää kinastelua. Tällaisissa tilanteissa valmentajalta vaaditaan paljon työtä, jotta vuorovaikutus pääsisi rakentavasti eteenpäin. Taitoja tunnekuohun hillitsemiseksi ja laannuttamiseksi hiotaan valmentajakoulutuksissa liian vähän. (Kaski & Kuusela 2012, 120–121.)

Ryhmäytymistä toteutetaan usein toiminnalla ja harjoituksilla, joissa ryhmän jäsenten tulee toimia yhdessä sellaisia ongelmanratkaisutaitoja käyttäen, jotka voivat olla osana harjoitusta tai kilpailutilannetta. Ryhmäytyminen on usein yhdistettävissä ryhmän koheesion vahvistamiseen. (Saavedra 2013, 4.) Hyvä joukkuehenki ja ryhmän koheesio johtaa lisääntyvään motivaatioon ja harjoitteluun, mikä lisää oppimista. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen ja kehittäminen on näin ollen tärkeä osa psyykkistä valmennusta. (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006, 11.)

### 3.3.2 Ryhmän kaksoistavoite urheiluharrastuksessa

Hyvin toimiva ryhmä on ollut viime vuosikymmenen aikana erityisen kiinnostuksen kohteena. Varsinkin tehokkaasti toimivan ryhmän erityispiirteiden tunnistus on ollut esillä, sillä uskotaan, että ryhmä, joka toimii hyvin yhdessä, saa aikaan parempia suorituksia. (Rovio ym. 2010, 152.)

Tavallinen tehtäväsuorittamisen muoto on kahdesta tai useammasta henkilöstä koostuva ja vuorovaikutuksessa keskenään oleva ryhmä. Jokainen ryhmä on ainutlaatuinen ja siihen vaikuttavat useat tekijät; korostuuko ryhmässä enemmän ryhmän vai yksilön tarpeet ja onko ryhmässä tärkeämpää tavoitteiden saavuttaminen vai yhdessä oleminen. Ryhmä, joka koostuu yleisurheilijoista, etenee yksilötavoitteiden ehdoilla, mutta valmennus tapahtuu usein ryhmässä. Yhteinen

valmentautuminen mahdollistaa jaetut ryhmäkokemukset ja toisen kannustamisen. (Rovio 2012, 310–311.)

Jokaisella ryhmällä on toimintansa tarkoitusta toteuttaessaan kaksi tavoitetta: tehtävä- eli asiataavoite ja ryhmän kiinteyteen liittyvä tunnetavoite (Himberg & Jauhiainen 1998, 101). Asiataavoitteella tarkoitetaan ryhmän perustehtävää ja sen olemassaolon tarkoitusta, eli sitä, mikä on tuonut ryhmän jäsenet yhteen ja miksi ryhmä on olemassa. Ryhmän perustehtävä määrittää, millaisten asioiden kanssa ryhmä toimii ja tätä tehtävää pyritään yhdessä kehittämään. (Rovio 2012, 322.) Yleisurheiluharrastuksessa asiataavoite on liikuntataitojen oppiminen, esimerkiksi aitajuoksun, moukarinheiton tai korkeushypyn oppiminen sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen.

Ryhmän tunnetavoitteella tarkoitetaan ryhmän yhtenäisyyttä ja vetovoimaisuutta tehtävän (tehtäväkiinteyden) ja ryhmän välisten tunnesuhteiden (sosiaalinen kiinteyden) kannalta (Rovio 2012, 322). Tunnetavoite, eli ryhmän koossapysyminen ja kiinteyden, edesauttaa asiataavoitteeseen pääsyä; sisäiset tunneristiriitansa selvittävä ryhmä yleensä onnistuu myös tehtävässään (Himberg & Jauhiainen 1998, 101). Rovion mukaan ryhmän tehtävän suorituksen tehokkuus riippuu tunnetavoitteen saavuttamisesta, eli siitä, kuinka hyvin ryhmä pysyy koossa ja kuinka kiinteä se on. Ryhmän kiinteyden puolestaan riippuu sekä jäsenten keskinäisistä suhteista että heidän tyytyväisyydestään tehtäväsuoritusta kohtaan. Näin ollen kaksoistavoite on erottamaton kokonaisuus, jonka arvioiminen on mielekkään toiminnan perusta. (2012, 322–323.) Kuviossa 2 on esitelty kolme erilaista ryhmää. Tulos- ja tehtäväkeskeinen ryhmä kuvaa asiataavoitteeseen pyrkivää ryhmää ja siihen liittyviä piirteitä, ihmissuhdekeskeisessä ryhmässä keskitytään tunnetavoitteeseen ja tällaisen ryhmän piirteisiin. Kolmas ryhmä yhdistää molemmat tavoitteet kaksoistavoitteeksi saaden aikaan tehokkaan ja toimivan ryhmän.



**Kuvio 2 Tehokasta ja toimivaa, tulos- ja tehtäväkeskeistä sekä ihmissuhdekeskeistä ryhmää kuvaavia piirteitä. (Rovio 2012, 323.)**

# 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tietoa ja ymmärrystä yleisurheiluohjauksesta ja siihen liittyvistä tunnetavoitteista. Tällä tiedolla on mahdollista kehittää yleisurheiluohjaajan koulutusta ja antaa siihen uusia näkökulmia. Vuoden 2016 lopussa yleisurheiluohjaajatutkinto uudistui ja sen sisällössä alettiin painottaa entistä enemmän ohjaamisen tunnepuolta. Ohjaamisen kaksoistavoitteen, eli asia- ja tunnetavoitteen, toteutumisessa ohjaajalla on merkittävä rooli (Immonen, Honkonen & Korhonen 2016, 5). Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ohjaajien tunnetavoitteeseen liittyviä käsityksiä pohtien siihen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita sekä ohjaajien omia kokemuksia. Lisäksi halusin tietää, miten he näkevät yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavan kaksoistavoitteen toteutumiseen liittyviin edellytyksiin.

Ohjaajien tueksi Suomen Urheiluliitto on julkaissut Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen -työkirjan, joka sisältää tietoa, vinkkejä ja pohdintakysymyksiä tavoitteellisesta toiminnasta, positiivisesta oppimisilmapiiristä, ryhmän toiminnasta ja haasteellisista tilanteista. Työkirja on tarkoitettu erityisesti yleisurheilun parissa toimiville henkilöille mutta sitä voi soveltaa myös muussa urheiluseuratoiminnassa. (Immonen, Honkonen & Korhonen 2016, 5.) Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen -työkirja toimii yhtenä tutkimukseni tukipilarina, sillä yksi kirjan luomisprosessissa heränneet jatkokysymykset ovat tämän tutkielman innoittajia.

Tutkimukseni tutkimuskysymysten muotoutumista ohjasivat alusta saakka tunnetavoitteen, tunne- ja vuorovaikutuksen sekä yleisurheiluohjauksen teemat. Teemahaastattelujen jälkeen tutkimuskysymykset muotoutuivat lopullisiin muotoihinsa ja niiden määräksi vakiintui kolme. Ensimmäiset kaksi kysymystä liittyvät enemmän tunnetavoitteisiin ja näihin liittyvään tunnekasvatukseen ja viimeinen kysymys tavoitteli tietoa yleisurheilukoulutuksen kehittämistä varten. Näin ollen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä ohjaajilla on tunnetavoitteista?
2. Millaiseksi ohjaajat käsittävät kokonaisvaltaisen ohjauksen?
3. Miten ohjaajat näkevät yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavan kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin?

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimuksessani korostuu ihmisten käsitykset ja niiden kautta syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, tunnetavoitteista. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein tavoite on lisätä inhimillistä ymmärrystä, mikä edellyttää oivaltavaa tulkintaa (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Laadullinen tutkimus on monitahoinen lähestymistapa, joka tutkii kulttuuria, yhteiskuntaa ja käyttäytymistä ihmisten sanoja ja toimintoja analysoimalla (Hogan, Dolan & Donnelly 2009). Näin ollen laadullinen tutkimus oli selkeä valinta tutkimuksen menetelmäsuuntaukseksi.

Laadullinen tutkimus toteutuu sanallisessa muodossa; tutkimuksen aineisto voi olla tutkimukseen osallistuvan omia sanoja, dokumentteihin kirjoitettua tekstiä tai tutkijan itsensä kirjoittamaa kuvailua hänen tarkkailemistaan kohteista. Laadullinen tutkimus pyrkii pääsemään tutkittavan asian ytimeen tutkimalla käsityksiä, tunteita ja tapoja, jotka ilmenevät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Hogan, Dolan & Donnelly 2009.)

Keskeistä laadullisissa eli kvalitatiivisissa metodeissa on se, että niissä pyritään löytämään kategorioita, kuvauksia tai malleja, jotka parhaiten kuvaavat jotain ilmiötä tai yhteyttä ympäröivään maailmaan, samalla kun muut metodit keskittyvät työskentelemään valmiiksi annettujen kategorioiden parissa ja pyrkivät kuvaamaan maailmaa mittaamisen ja testaamisen kautta. (Larsson 1986, 8.) Perinteisiä laadullista tutkimuksen menetelmiä ovat muun muassa observointi, tapaustutkimus, henkilökohtainen kokemus, tekstien tutkiminen, erilaiset haastattelumuodot ja elämäntarinat. Teknologian kehittyessä ja uudenlaisten viestintäkanavien lisääntyessä laadullisen tutkimuksen alue on kasvanut suuresti. (Hogan, Dolan & Donnelly 2009.)

Varton (2005, 28–30) näkemys laadullisen tutkimuksen kohteesta on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Nämä yhdessä muodostavat elämismaailman, joka on merkitysten kokonaisuus. Merkitysten kokonaisuus muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tutkitaan merkitysten kautta, jolloin merkitykset ilmenevät ihmisestä lähtevinä ja ihmiseen päättyvinä toimintoina. “Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä,

sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta.” Tämän vuoksi luonnontieteelliset menetelmät eivät sovi elämismaailman tutkimiseen. (Varto 2005, 29.) Varton kuvailema elämismaailma toimii yhtenä lähtökohtana tutkimukselleni, joka käsittelee ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. Elämismaailman merkitysten vastakohtana on luonnollisen maailman luonnontapahtumat ja nämä esiintyvät useissa tapauksissa lomittain, mutta niiden tarkastelu ei onnistu samoilla tavoin. Yksittäisen ihmisen elämässä tapahtuvista tapahtumista on mahdollista löytää useita merkityksiä, joita ei voi mitenkään löytää luonnollisen tapahtumisien tutkimisesta. (2005, 29.)

“Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen tärkein tehtävä on olla emansipatorinen.” Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuvat ei ole pelkästään tiedonlähteitä, vaan tutkimus myös lisääsi heidän omaa ymmärrystään tutkittavasta asiasta ja vaikuttaisi heidän ajattelu- ja toimintamalleihinsa tutkimustilanteen jälkeen. Näin ollen sekä tutkimuksen tekijä että siihen osallistuva haastateltava hyötyisivät tutkimuksesta. Vilkan (2015, 125 – 126) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty teemahaastattelu onkin hyvä tapa toteuttaa emansipatorisuutta, erityisesti työelämän kehityshankkeissa. Teemahaastattelun emansipatorinen eli vapauttava tiedonintressi on tärkeässä roolissa tutkimuksessani, sillä vaikka tutkimuksessani halutaan tietoa, jolla kehittää yleisurheiluohjaajakoulutusta, koen tärkeäksi haastateltavien oman tietoisuuden kasvun tunnetavoitteista ryhmän ohjaamisessa.

## 5.2 *Fenomenografinen lähestymistapa*

Fenomenografia on yksi erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty lähestymistapa, jota käytetään laajasti sekä aineiston analyysimenetelmänä että tutkimusotteena (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Kyseessä on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka kohteena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu, jossa pyritään tarkastelemaan, miten maailma näyttäytyy eri ihmisten näkökulmista (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68).

Fenomenografian tutkimusalue on määriteltävissä sekä tutkimuskohteen että tutkimuksellisen luonteen kautta: ihmisten käsitykset ilmiöistä ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat toimivat empiirisenä tutkimuskohteena. Fenomenografiassa ihminen on rationaalinen olento, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. (Ahonen 1994, 116.) Kielen merkitys on toimia ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografinen metodi tarjoaa



kuvauksia, jotka ovat suhteellisia, kokemusperäisiä, kontekstuaalisia ja laadullisia. Toisin kuin muut laadulliset lähestymistavat, joissa tutkijat päättävät itse, mitkä havaintokategoriat ovat tutkimuksessa tärkeimpiä, fenomenografit etsivät aineistosta selvästi erottuvia yksityiskohtia tunnistaakseen “rakenteellisesti merkittäviä eroavaisuuksia” ihmisten tavoissa kuvailla heidän kokemuksiaan. (Marton 1986, 33–34.)

Fenomenografian on kehitellyt Ference Marton, jonka lähestymistapa tekee olennaisen erottelun kahden perspektiivin välillä. Ensimmäisen perspektiivin sijasta menetelmässä keskitytään siihen, miten eri tavoin ihmiset kokevat ja käsittävät maailmaa toisessa perspektiivissä. Toisin sanoen, lähestyessä tiettyä ilmiötä ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkija yrittää kohdata maailman, todellisuuden, ja tehdä siitä toteamuksia, kun taas toisen asteen näkökulmassa tutkija yrittää kuvata ihmisten kokemuksia todellisuuden erilaisista ulottuvuuksista, eli heidän käsityksiään siitä. (1981, 179.) “Näin ollen fenomenografisen kuvailun, analyysin ja tulkinnan kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset todellisuudesta, eli toisen asteen näkökulma” (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 69). Marton (1981) perustelee toisen asteen näkökulman tärkeyttä sillä, että tieto ihmisen erilaisista käsitystavoista on itsessään arvokasta ja nousee erityisen merkitykselliseksi tilanteissa, joissa kasvattaja yrittää ymmärtää erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 69).

Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 68) toteavat, että arkikielessä sana “käsitys” ymmärretään tarkoittavan usein samaa kuin mielipide, mutta fenomenografiassa “käsitys” on poikkeava arkikielessä esiintyvistä merkityksestä. Fenomenografiassa, toisen asteen näkökulmassa *käsityksellä* tai *käsittämisellä* tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin ja se sisältää aina merkityksen antamisen. Käsitys-termillä viitataan ihmisten tapaan kokea jokin todellisuuden ulottuvuus ja ne ovat yksilön abstrakteja tapoja liittää itsensä ympäröivään maailmaan. Käsitykseen liittyy aina kokemus, sillä kaikki ihmisen kokemukset ovat aina läsnä käsitysten rakentumisissa. (Niikko 2003, 25–26.) Niikon (2003, 28) mukaan fenomenografiassa yksilöiden käsittämisen, ymmärtämisen ja kokemisen tavat ovat tutkimuksen kohteena, minkä vuoksi puhun tutkimuksessa rinnasteisesti kokemuksista, käsityksistä ja ymmärtämisestä. Näillä käsitteillä tarkoitan yksilön tapoja kokea ja käsittää jotain.

Fenomenografian ideaksi voidaan ajatella ilmiöiden eri kuvaustapojen tutkimuksen. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä, jotka voivat vaihdella hyvin paljon riippuen erilaisista tekijöistä, muun muassa iästä, koulutustaustasta ja kokemuksista. (Metsämuuronen 2003, 174–175.) Tutkimussuuntauksella ei ole mitään tiettyä laadullisen aineiston keräysmetodia, mutta yksi luontevimmista tavoista aineistonkeruussa on teemahaastattelu (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Kysymyksenasettelun

avoimuus on keskeisessä roolissa aineistoa kerätessä, jotta erilaisilla käsityksillä on tilaisuus paljastua aineiston välityksellä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Haastattelussa painotetaan haastateltavan maailmaa ja yritetään saada hänet paljastamaan uskomuksiaan, arvojaan, tunteitaan, mielikuviaan, käsityksiään, kokemuksiaan ja ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan roolin herkkyyks korostuu fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa haastatteluprosessi on luonteeltaan dialoginen ja reflektiivinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on oppijana, joka etsimällä tutkii ilmiön erilaisia merkityksiä ja sen rakennetta. (Niikko 2003, 31–32.)

Fenomenografialla ja fenomenologialla on useita samankaltaisuuksia: ihmisen ja maailman välinen non-dualistinen suhde, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus, jotka ovat tyypillisiä fenomenologiselle ajattelulle, heijastuvat myös fenomenografiaan (Marton 1986, 31, 40). Yhtäläisyyksistä huolimatta Martonin (1986, 40) mukaan tutkimussuuntaus ei ole kuitenkaan kehittynyt fenomenologisesta ajattelusta tai johdettu fenomenologisesta filosofiasta. ”Fenomenologiassa pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä (an sich), mutta fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen: fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa”. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenologian ja fenomenografian yhtäläisyyksiä on huomattavissa tutkielmassani erityisesti kokemuksellisuuden näkökulmasta, sillä haastateltavien kokemukset ovat olennaisessa osassa keräämääni aineistoa.

Huuskon ja Paloniemen (2016, 120) mukaan näyttää siltä, että fenomenografiaa hyödyntäneitä aikuisten oppimisen ja ohjaamisen tutkimuksia yhdistää tavoite pedagogisten käytäntöjen kehittämisestä osallistujien käsitysten pohjalta. Tämä tavoite on läsnä myös omassa tutkimuksessani, jonka tarkoituksena on konkreettisesti kehittää yleisurheiluohtajan koulutusta käyttämällä apuna kenttätoimijoiden käsityksiä.

### **5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on Suomessa suosituin tapa kerätä laadullisen tutkimuksen empiiristä aineistoa. Teemahaastattelussa on kyse eräänlaisesta keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja useimmiten tutkijan ehtoja noudattaen. Haastattelussa pyritään haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. 2000-luvulla haastattelut ovat muuttuneet perinteisistä kysymys–vastaus –haastatteluista keskustelunomaisenpiin, mikä saattaa vähentää haastattelun jännittävyyttä ja luoda erilaisen ilmapiirin. (Eskola & Vastamäki 2007, 26.) Keskustelunomaisuudesta huolimatta tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista eikä hyväksyttävää

kysellä mitä tahansa, vaan tarkoituksena on saada mahdollisimman merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. Periaatteessa teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen, mutta riippuen haastattelun avoimuudesta kysymykset saattavat sisältää myös kokemuseräisiä havaintoja. Haastattelun etuna toimii erityisesti joustavuus. Haastattelussa haastattelijan on mahdollista toistaa kysymyksiä, tarkentaa niitä ja oikaista väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85, 88.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa jo itse haastattelu eroaa tavanomaisesta sillä, että haastattelija pyrkii saamaan haastateltavassa aikaan uutta ja erilaista tietoisuutta ilmiöstä, jota tutkitaan. Haastattelija yrittää saada haastateltavan kertomaan omia kokemuksiaan ja käsityksiään ilmiöstä ja haastattelijan tehtävänä onkin saattaa haastateltava tietoiseksi tietoisuudestaan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168–169.) Laadullisen tutkimuksen emansipatorinen tiedonintressi korostui vahvasti metodologisissa valinnoissa fenomenografian ja teemahaastattelun kautta.

Tutkimushaastatteluissa on aina omat haasteensa, jotka on hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon, sillä suurin osa niistä on ennakoitavissa ja ratkaistavissa. Sanojen ja merkitysten kanssa tekemisissä olevan tutkijan on hyvä varmistaa, onko hänen käyttämänsä kysymykset ja niihin liittyvät sanavalinnat ymmärretty oikein. (Vilkkä 2015, 127.) Tutkimushaastatteluissani pyrin välttämään väärinymmärrykset määrittelemällä muutamat käsitteet, joita käytän tutkimushaastattelussa: tunnetaidot, tunnetavoite, asiataavoite, tunnekasvatus ja kokonaisvaltainen ohjaus. Käsitteiden lisäksi mietin etukäteen, miten muotoilen mahdolliset kysymyksenasettelut ja aihepiirin vaihdot mahdollisimman sulavasti.

Tutkimustani varten toteuttamat teemahaastattelut olivat pääsääntöisesti hyvin keskustelevia. Joidenkin haastateltavien kanssa luonnollista jutustelua esiintyi enemmän ennen ja jälkeen haastattelun kuin muiden kanssa, minkä koen vaikuttaneen haastattelujen sisältöön siten, että haastateltavat kertoivat enemmän asioista, jotka olivat hänelle tärkeitä. Eskolan ja Vastamäen (2007, 26–27) nimeävät kolme tekijää, jotka ainakin motivoivat haastatteluun suostumisessa. Ensinnäkin haastateltava saa tilaisuuden tuoda esiin oman mielipiteensä. Teemahaastattelun alustavat teemat antoivat hyvin tilaa haastateltavien omille mielipiteille ja johdattivat näiden kertomiseen, erityisesti tunnetavoitteiden ja ohjaajakoulutuksen osalta. Toiseksi, haastateltavat haluavat ehkä kertoa omista kokemuksistaan. Omat kokemukset tulivat vahvasti esille fenomenografisia ja fenomenologisia piirteitä sisältävässä tutkimuksessa ja niistä haastateltavat halusivat erityisesti kertoa, jopa alustavien teemojen ulkopuolelta. Kolmas Eskolan ja Vastamäen listaava motivoiva tekijä on se, että haastateltavalla on aikaisempiakin hyviä kokemuksia tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. Yhdellä haastateltavalla tilanne oli juuri tämä.

Teemahaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu se, että haastattelun aihepiirit, teemat, on määriteltävä etukäteen ennen haastattelua. Menetelmällä ei kuitenkaan ole tyypillistä strukturoitua

muotoa ja järjestystä, vaan se vaihtelee haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on jonkinlainen käsiteltävät asiat sisältävä tukilista, jonka avulla haastattelija voi varmistaa kaikkien teemojen läpikäynnin haastattelun aikana. (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28.) Haastattelussa käyttämäni tukilista sisälsi kahdeksan eri osa-aluetta, jotka käytiin vaihtelevassa järjestyksessä läpi jokaisen haastattelun aikana. Osa-alueiden alle olin vielä kirjoittanut muutaman tukikysymyksen, jos haastattelussa olisi ilmennyt tarve teemojen tarkentamiselle tai uudelleen muotoilulle. Tuomen ja Sarajärven mukaan haastattelun onnistumisen mahdollisuuksia edistää se, että haastateltava on jossain määrin päässyt tutustumaan haastattelun aiheeseen (2018, 85–86). Tutkimuksessani kerroin haastateltaville tutkimuksen aiheesta heti ottaessani heihin yhteyttä, jotta he tietävät, mistä on kyse ja osaavat asennoitua haastatteluun.

Haastateltavia etsiessäni otin ensimmäisenä yhteyttä yleisurheiluseuroihin, joilla on Suomen urheiluliiton myöntämä Tähtimerkki (entinen sinettiseura), eli seura on täyttänyt määritetyt laatukriteerit. Kysyin seurojen vastuuhenkilöiltä (nuorisopäälliköltä tai puheenjohtajalta) halukkuudesta ja mahdollisuudesta osallistua tutkimukseeni, minkä jälkeen lähes jokainen seura antoi minulle potentiaalisten haastateltavien yhteystiedot. Lähestyin seuroja soittamalla heille, minkä jälkeen lähetin sähköpostilla viestin, jossa on kirjallisesti kerrottuna tiedot tutkimuksesta (liite 1). Lisäsin seuroille lähetettävään viestiin ohjaajaksi Suomen urheiluliiton nuorisopäällikön tiedot, jotta tutkimuspyyntö saisi luotettavuutta ja sitä pidettäisiin mahdollisesti tärkeämpänä, kun kyseessä oli osittain lajiliitolta tullut pyyntö. Haastateltavilla oli muutamia edellytyksiä: heidän tuli olla käynyt yleisurheiluoajaatutkinto joulukuun 2006 jälkeen sekä olla kokemusta lasten (7–12 –vuotiaiden) ohjaamisesta. Otin haastateltaviin yhteyttä henkilökohtaisesti puhelimen välityksellä, minkä koin suureksi eduksi: kukaan ei kieltäytynyt haastattelusta, vaan kuulosti positiivisesti yllättyneiltä alun ihmetyksen jälkeen. Henkilöt, joita lähestyin sähköpostitse, eivät ikinä vastanneet viestiini ja jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 86) kirjoittavat, haastattelun etu on myös siinä, että siihen voidaan valita juuri sellaisia informanteja, joilla on tiettävästi kokemusta ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. Tämä aiheutti luonnollisesti myös haasteita etsittäessä juuri sellaisia henkilöitä, jotka täyttivät hakukriteerit. Lopulta sain haastateltavakseni viisi henkilöä, jotka täyttivät haastateltavien hakukriteerit. Esittelen seuraavassa taulukossa 2 tiedot haastatteluista.

	<b>Haastattelu 1.</b>	<b>Haastattelu 2.</b>	<b>Haastattelu 3.</b>	<b>Haastattelu 4.</b>	<b>Haastattelu 5.</b>
<b>Haastattelun ajankohta</b>	4/2018	4/2018	4/2018	4/2018	10/2018
<b>Haastattelun kesto</b>	15:37	24:49	27:03	31:52	43:22
<b>Sukupuoli</b>	nainen	nainen	nainen	nainen	nainen
<b>Haastateltavan ikä</b>	24–27	35–40	15–18	15–18	18–21
<b>Ohjauskokemusta vuosina</b>	yksi	kolme	kaksi	kaksi	viisi
<b>Sitaattikoodi</b>	H1	H2	H3	H4	H5

**Taulukko 2 Haastateltavien tiedot.**

Haastattelut on toteutettu vuoden 2018 aikana huhti- ja lokakuussa. Viimeinen haastattelu on tehty myöhemmin, koska huomasi, että aineisto ei ole riittävän kylläinen huhtikuun haastattelujen jälkeen. Kesäloman ja kesän yleisurheilukoulujen vuoksi viimeinen haastattelu siirtyi syksylle. Haastattelujen keston selkeää kasvua on huomattavissa haastatteluiden edetessä. Tähän vaikuttaa monet tekijät, kuten haastatteluympäristö ja haastateltavan halukkuus jakaa omia kokemuksiaan; osa haastateltavista intoutui kertomaan monenlaisista asioista yleisurheilukouluun ja ohjaukseen liittyen, jotka eivät kaikki olleet olennaisia tutkimukseni kannalta.

Tutkimukseni haastateltavat ovat kaikki naisia. Pidän tarpeellisena ilmoittaa haastateltavien sukupuolen, sillä sukupuolella saattaa olla merkitystä, kun puhutaan tunteista ja niihin yhteydessä olevista asioista. Hoffmannin, Kesslerin, Eppelin, Rukavinan ja Trauen mukaan tunnepätevyyteen liittyvällä alueella naisten paremmuutta on julistettu perustellen sitä ”naisen vaistolla” (*female intuition*) ja naisten ylivoimaisuutta tunnetaidoissa on korostettu vielä viimeaikaisissa tutkimuksissa. Kuitenkin heidän tutkimuksessaan naisten huomattiin tunnistavan paremmin pelkästään hienovaraisesti ilmaistuja tunteita, kun taas korostettujen tunteiden tunnistamisessa ei löydetty sukupuolten välisiä eroja. (2010.) Sukupuolten väliset erot tunnetaidoissa ovat silti sekä omieni että haastateltavien kokemusten mukaan vahvasti läsnä arkiajattelussa, minkä vuoksi koen sukupuolen antavan lukijalle olennaista lisätietoa tutkimuksesta.

Jokaisella haastateltavalla on usean vuoden kokemus yleisurheiluharrastuksesta, jonka jälkeen he ovat siirtyneet ohjaamaan. Kaikilla haastateltavilla on kokemusta yleisurheilukoulun ohjaamisesta jo ennen virallista koulutusta. Osa on aloittanut ohjaamisen verrattain nuorena, osa vähän myöhemmin. Haastateltavien iän ja kokemuksen tietäminen tekee mahdolliseksi lukijalle tulosten suhteuttamisen haastateltavan elämäkokemukseen.

## 5.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan aineistolähtöisesti käyttämällä empiiristä aineistoa, joten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Tutkijan tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Tutkimuksen tulkinnalliset kategoriat muodostuvat keskustelussa aikaisempien teorioiden kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tutkimuksessani yhdistin fenomenografisen analyysin piirteitä sisällönanalyysiin, sillä fenomenografisella analyysillä ei ole tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suurissa määrin laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, kuten

- analyysin jatkuminen koko aineiston keruun ajan
- analysointitoiminta on reflektiivinen prosessi
- analyysiprosessi on systemaattinen ja looginen
- aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin kadottamatta kokonaisuuden ideaa
- kriteerit lajitella ja organisoida aineistoa analyysin alussa ovat alustavia ja jalostuvat analyysiprosessin aikana. (Niikko 2003, 32.)

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Se mahdollistaa dokumenttien analysoinnin järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysissa on tarkoitus saada tutkittavasta ilmiöstä tiivis ja yleinen kuvaus järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Menetelmä on tekstianalyysia, jossa etsitään ja tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä. Tutkimuksessani etsin haastateltavien antamia merkityksiä tunnetavoitteista yleisurheiluohjauksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117.) Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta ihmisten käsittämiä rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Nämä erot mahdollistavat erilaisten käsitteellisten kuvauskategorioiden muodostamisen. Kuvauskategorioiden avulla kuvataan erilaisia käsittämisen tapoja tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Aineiston analyysitavoista teoriaohjaava analyysi on aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimalli. Teoriaohjaava analyysillä on teoreettisia kytkentöjä siten, että teorian on mahdollista toimia apuna, mutta analyysi ei pohjaudu teoriaan. Tässä analyysitavassa analyysiyksiköt valitaan aineistosta aikaisemman tiedon ohjatessa tai auttaessa analyysia; aikaisemman tiedon merkitys on ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatuksia herättelevä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Teoriaohjaavassa analyysissa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelevat tutkijan ajatuksissa tutkimuksen eri vaiheissa.

Abduktiivisessa päättelyssä tutkija yrittää monin eri tavoin yhdistellä näitä toisiinsa, mikä saattaa tuottaa jotain aivan uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee samoin kuin aineistolähtöinen analyysi. Ero näissä tulee esille käsitteellistämisen vaiheessa ja siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoriaan. Teoriaohjaavassa teoreettiset käsitteet ovat jo olemassa, ilmiöstä valmiiksi tiedettynä ja täten ohjaten teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Fenomenografisessa tutkimuksessa painotetaan aineistolähtöisyyttä ja aiemmat teoriat tulevat mukaan vasta tulkinnallisia kategorioita muodostaessa (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Tutkimuksessani teoriapohja tuli laajemmin mukaan vasta myöhempiä kategorioita muodostaessa, jolloin se ei vaikuttanut löytämiini ilmauksiin ja käsityksiin. Fenomenografisessa analyysissä korostuu tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen ja ennakkoletusten sulkeistaminen, jolloin tutkija asettaa sivuun eli sulkeistaa omat esioletuksensa niin hyvin kuin mahdollista (Niikko 2003, 35). Tällaisia sulkeistettavia asioita olivat itselläni omat yleisurheiluohjaajakokemukseni, tietoni tutkittavasta aiheesta ja lähdekirjallisuudesta tehdyt tutkimuslöydökset.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysia tiivistettynä kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Esittelen oman sisällönanalyysini näiden kolmen vaiheen kautta. Tutkimusaineiston analyysin etenemisen vaiheet on esitelty Tuomen ja Sarajärven kirjoittamana kuviossa 3.



**Kuvio 3 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).**

Ennen kuin analysointi aloitetaan, tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus, ja jota määrittää tutkimustehtävä ja aineiston laatu. Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdataa pelkistetään siten, että siitä poistetaan tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi tutkimustehtävää kuvaavien ilmaisujen etsimisellä ja niiden listaamisella. Pelkistämisvaiheessa alkuperäisilmauksista voidaan saada useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Lähdin analysoimaan aineistoani Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin mallin mukaan. Haastatteluista saatua dataa kertyi yhteensä 36 sivua, johon tutustuin useampaan kertaan ennen ilmausten etsimiseen siirtymistä. Seuraavaksi lähdin etsimään ja alleviivaamaan haastatteluista löytyviä ilmauksia pitäen mielessä tutkimusongelmani ja –kysymykseni, jotta analyysi ei lähtisi harhailemaan. Etsin ilmaisuja liittyen tunnetavoitteisiin ja ohjaajan omaan rooliin tunnekasvattajana. Näiden lisäksi tukenani oli haastattelurunko, joka oli apunani teemahaastatteluissa. Viimeisen tutkimuskysymyksen jätin tässä vaiheessa käsittelemättä, sillä se



erosi kahden ensimmäisen kysymyksen asettelusta ja päätin palata siihen jälkeinpäin. Analysointivaiheessa tutkin aineistoa sekä konkreettisena paperiversiona että digitaalisessa muodossa luoden itselleni parhaimman tavan käsitellä sitä, yhdistellen paperiversion konkreettisuuden ja digitaalisen aineiston helpon muokkaamisen ja työstämisen. Lopullinen aineiston analyysi on toteutettu ja esitetty digitaalisessa muodossa.

Analyysiyksiköitä löytyi yhteensä 335 kappaletta, joiden pituus vaihteli muutamasta sanasta kokonaiseen puheenvuoroon. Analysointivaiheessa tutkin aineistoa sekä konkreettisena paperiversiona että digitaalisessa muodossa luoden itselleni parhaimman tavan käsitellä sitä, yhdistellen paperiversion konkreettisuuden ja digitaalisen aineiston helpon muokkaamisen ja työstämisen. Lopullinen aineiston analyysi on toteutettu digitaalisessa muodossa.

Esimerkkinä aineiston pelkistämisestä toimii yhden haastateltavan puheenvuoro, josta on eroteltavissa seitsemän ilmaisua liittyen siihen, miten haastateltava näkee tunnetavoitteiden merkityksen ja vaikutuksen ohjauksessa. Ilmaisut ovat tämän jälkeen listattu ja numeroitu.

*No se [tunnetavoite] ehkä tulee vähä sillai luonnostaan. Tietysti, ehkä isommilla se tulee sillä tavalla enemmän esiin koska ku lähestytään sitä 13-, 11-sarjaa niin sit niille tulee paljon tärkeämmäksi se, että se ryhmä on hyvä. Et se et saa olla kavereitten kanssa ja tehdä kavereitten kanssa yhdessä, ja sit pienillä se on ehkä lähinnä sitä et on kivaa, on mukavaa ja ohjaajat on kivoja, ohjaajille voi kertoa kaikki asiat. Tai lähinnä [tunnetavoitteet] ehkä sillai vaikuttaa, et jos ne kokee että sinne urheilukouluun on mukava tulla niin sit ne tulee uudestaan ja seuraavana kesänä ja käy kilpailussa ja muutenki tuntuu että on mukavaa. (H5.)*

1. tulee vähä sillai luonnostaan
2. isommilla se tulee sillä tavalla enemmän esiin
3. tulee paljon tärkeämmäksi se, että se ryhmä on hyvä
4. saa olla kavereitten kanssa ja tehdä kavereitten kanssa yhdessä
5. pienillä se on ehkä lähinnä sitä et on kivaa, on mukavaa ja ohjaajat on kivoja, ohjaajille voi kertoa kaikki asiat
6. vaikuttaa, et jos ne kokee että sinne urheilukouluun on mukava tulla niin sit ne tulee uudestaan ja seuraavana kesänä ja käy kilpailussa
7. tuntuu että on mukavaa.

Pelkistämisvaiheen tavoitteena on selkiyttää aineistoa niin, että se kuitenkin pysyy informatiivisena. Pelkistämisen tavoitteena onkin lisätä aineiston informaatioarvoa (Puusa 2011, 117). Aineiston

pelkistämisen suoritin käytännössä värikoodaamalla ilmauksia, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiin jokaisen värin vastatessa eri kysymykseen.

Pelkistämisen jälkeen aineistolle tehdään klusterointi eli ryhmittely. Tällöin aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset tutkitaan tarkasti läpi ja etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Ryhmittelyn ja yhdistelyn myötä samaa tarkoittavat käsitteet muodostavat alaluokat, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyssä aineistosta löydetty ilmaisut muuttuivat pelkistetympään muotoon ja niitä yhdistelemällä alaluokiksi.

Ryhmittelin ilmauksia alaluokiksi yhdistelemällä samanlaisia ilmauksia ja etsimällä eroavaisuuksia haastateltavien puheesta. Alaluokkien nimet määrittyivät siihen sisältyvistä ilmaisuista niin, että luokan nimi kuvaa mahdollisimman hyvin sen sisältöä. Suoritin ryhmittelyn erikseen jokaiselle tutkimuskysymykselle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (”Millaisia käsityksiä ohjaajilla on tunnetavoitteista?”) alle syntyi kahdeksan alaluokkaa, toisen tutkimuskysymyksen (”Millaiseksi ohjaajat käsittävät kokonaisvaltaisen ohjauksen?”) alle 11 alaluokkaa ja kolmanteen kysymykseen (”Miten ohjaajat näkevät yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavan kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin?”) kertyi 13 alaluokkaa. Luokittelussa aineisto tiivistyy huomattavasti, sillä yksittäiset analyysiyksiköt sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Ryhmittelyssä edetään siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostuu yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Jatkoin ryhmittelyä yhdistelemällä saamani alaluokat isommiksi yläluokiksi, jolloin ne vastasivat paremmin tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kahdeksasta alaluokasta muodostin neljä yläluokkaa ja nimesin ne siihen kuuluvia alaluokkia kuvaavalla tavalla (taulukko 3).

Yläluokat	Alaluokat
Tunnetavoitteen suhde asiataavoitteeseen	Tunnetavoite tasapainossa asiataavoitteen kanssa Tunnetavoite ei yhtä tärkeä kuin asiataavoite Tunnetavoite aliarvostettu, mutta tärkeä
Tunteiden tunnistaminen ja käsittely	Negatiiviset tunteet ohjauksessa Positiiviset tunteet ohjauksessa
Sosiaaliset taidot	Sosiaalisten taitojen kehittäminen Sukupuolen merkitys ryhmän toiminnassa
Itsetunnon vahvistaminen	Palautteen merkitys

**Taulukko 3 Alaluokkien ryhmittely yläluokiksi (tutkimuskysymys 1).**

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostuneista 11 alaluokasta muodostui yhteensä neljä yläluokkaa, jotka on kuvattu alla olevaan taulukkoon 4.

Yläluokat	Alaluokat
Ohjauksen vahvuudet	Hyvä luottamussuhde ohjattaviin Tapa toimia ja huomioida lapset Ryhmyttämistaidot Kokemus kasvattavana tekijänä
Ohjaajan rooli kasvattajana	Tietoinen kasvatus Tiedostamaton kasvatus
Ohjauksen haasteet	Ohjaajan sisäiset haasteet Ulkoiset haasteet
Kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutukset tulevaisuuteen	Sosiaalisten taitojen kehittäminen Tunnetaitojen kehittäminen Liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen

**Taulukko 4 Alaluokkien ryhmittely yläluokiksi (tutkimuskysymys 2).**

Viidennessä taulukossa on esitetty 13 alaluokasta muodostetut neljä yläluokkaa, jotka vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen.

Yläluokat	Alaluokat
Tarve konkretialle	Ryhmytymisleikit Tunneharjoitteet Vinkit vaikeisiin tilanteisiin Vertaistuki Erityislapset
Oppiminen käytännössä	Koulutus ei opeta kaikkea Ohjauskokemus ennen koulutusta
Opetusmateriaalin käyttö oman ohjauksen suunnittelussa	Tunneoppaan käyttö olematonta tai vähäistä Opetetut asiat ”takaraivossa”
Yleisurheiluohjaajan koulutuksen anti	Koulutuksesta lajitietoutta ja tekniikka Pintapuolinen katsaus lapsen henkiseen kasvuun Koulutus ei tarjonnut mitään uutta Kokemusten jakaminen keskustelussa

**Taulukko 5 Alaluokkien ryhmittely yläluokiksi. (tutkimuskysymys 3).**

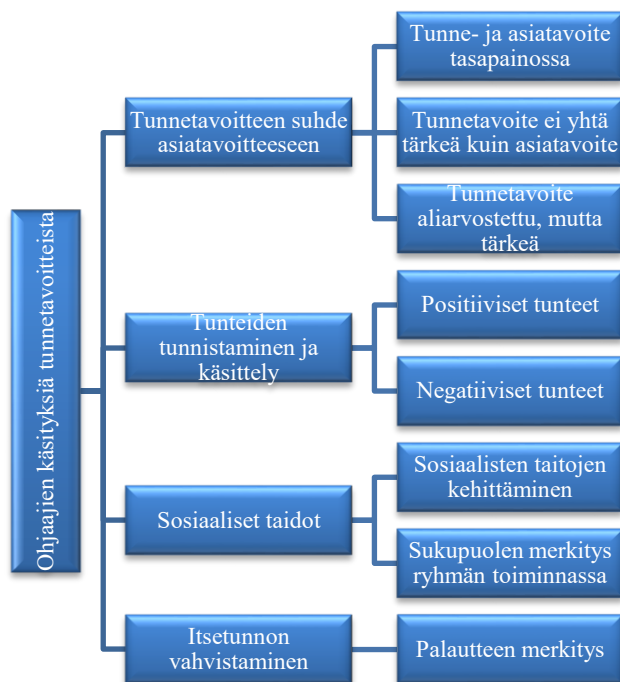
Yläluokkia edelleen yhdistelemällä saadaan aikaan pääluokkia, jotka nimetään aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Tutkimuksessani yläluokat olivat jo tarpeeksi kuvaavia ilmiön kannalta, minkä vuoksi en yhdistellyt yläluokista pääluokkia vaan lopetin ryhmittelyn tähän.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään niin kauan, että tutkimustehtävään saadaan vastaus. Sisällönanalyysi, joka perustuu tulkintaan ja päättelyyn, etenee empiirisestä aineistosta kohti ilmiön käsitteellisempää näkemystä. Käsitteellistäminen empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat sekä luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisältö. Johtopäätöksissä tutkija tavoittelee tutkittavien asioille antamien merkitysten ymmärtämistä ja tutkittavien oman näkökulman huomioon ottamista. (Tuomi & Sarajarvi 2018.)

# 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

## 6.1 Tunnetavoitteet ohjaajien käsittäminä

Tässä kappaleessa esittelen tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ”Millaisia käsityksiä ohjaajilla on tunnetavoitteista?” Tulokset on esitetty alla olevassa kuvauskategoriassa, joka sisältää kahdeksan alaluokkaa ja neljä yläluokkaa. Seuraavaksi esittelen yksityiskohtaisemmin jokaisen yläluokan ja siihen sisältyvien alaluokkien sisältöä.



Kuvio 4 Ohjaajien käsityksiä tunnetavoitteista.

### 6.1.1 Tunnetavoitteen suhde asiatavoitteeseen

Haastateltavat pohtivat tunnetavoitteen merkitystä ohjauksessa ryhmän kaksoistavoitteen kannalta ja erityisesti tutkimalla tunnetavoitteen suhdetta asiatavoitteeseen. Himbergin ja Jauhiaisien mukaan jokaisella ryhmällä on toimintansa tarkoitusta toteuttaessaan kaksi tavoitetta: tehtävä- eli asiatavoite ja ryhmän kiinteyteen liittyvä tunnetavoite (1998, 101). Asiatavoitteella tarkoitetaan ryhmän perustehtävää ja sen olemassaolon tarkoitusta, eli sitä, mikä on tuonut ryhmän jäsenet yhteen ja miksi

ryhmä on olemassa. Ryhmän perustehtävä määrittää, millaisten asioiden kanssa ryhmä toimii ja tätä tehtävää pyritään yhdessä kehittämään. (Rovio 2012, 322.) Yleisurheiluharrastuksessa asiatarvoite on liikuntataitojen oppiminen, esimerkiksi aitujuoksun, moukarinheiton tai korkeushypyn oppiminen ja tunnetarvoite käsittää muun muassa ryhmän hyvän toimimisen, liikunnan ilon ja ryhmän sosiaalisten suhteiden sujuvuuden.

Aineistossa tunne- ja asiatarvoitteen välistä suhdetta on puntaroitu ja tunnetarvoite nähdään kolmella eri tavalla ohjauksessa: tasapainoisena asiatarvoitteen kanssa, epätasa-arvoisessa asemassa asiatarvoitteeseen verrattuna sekä aliarvostettuna, mutta tärkeänä tavoitteena. Moni haastateltava kuvaili käsityksiään tunnetarvoitteesta usealta eri kantilta, riippuen ohjattavasta ryhmästä ja ohjattavien harrastajien iästä. Seuraavaksi esittelen näitä tarkemmin.

### **Tunnetarvoite tasapainossa asiatarvoitteen kanssa**

Osa haastateltavista koki, että tunne- ja asiatarvoitetta on mahdotonta irrottaa toisistaan, koska kyseessä on lapsien ohjaus. Kaksoistarvoitteen tasapaino koettiin lähes jokaisessa haastattelussa tärkeämmäksi pienempien ohjattavien kanssa kuin vanhempien urheilijoiden

*”-- tavallaan kulkeehan ne käsi kädessä, kun on lapsista kyse. Eli tavallaan pitää aina kuitenkin muistaa, että kun ne on niin pieniä, niin samalla se on hyvin kokonaisvaltaista” (H2)*

*”-- sitten näissä harrasteryhmissä ja pienemmissä ryhmissä, joissain alle ala-asteikäisissä tai ala-asteikäisissä, niin niissä on ehkä aika lailla tasapainossa se [asiatarvoite ja tunnetarvoite]. Että just tehdään sellaisia ryhmäytymisjuttuja ja ryhmäjuttuja, joissa opitaan tunnistamaan erilaisia tunteita ja myös tehdään sitä itse asiaa.” (H3)*

*”Pienillä se tunnetarvoite on käytännössä yhtä tärkeä, koska se ei ole itsetarkoitus, että oppisi lajitaitoja vaan et oppisi toimiin ryhmässä ja oppisi liikkumaan ryhmässä—” (H5)*

Yksi ohjaaja näki, että tunnetarvoitteiden merkitys korostuu ja muuttuu erityisesti vanhempien, murrosikää lähestyvien urheilijoiden parissa. Konkreettiset ja erilliset tunne- ja ryhmäytymisharjoitteet ovat muuttuneet enemmän lajitaitoharjoitteiksi, joiden rinnalla tunnetarvoitteet kulkevat mukana.

*”Isommilla se tulee sillä tavalla enemmän esiin koska sitten kun lähestytään sitä 13-, 11-sarjaa niin niille tulee paljon tärkeämmäksi se, että ryhmä on hyvä. Et se, että saa olla kavereitten kanssa ja tehdä kavereitten kanssa yhdessä-- Niitä [tunnetaitoja] ei samalla tavalla harjoitella kuin pienissä mutta niitä tulee käytettyä ja ne ovat tärkeänä ja kuitenkin siinä mukana koko ajan (H5)*

### **Tunnetavoite ei yhtä tärkeä kuin asiatavoite**

Haastatteluissa eräs ohjaaja sanoi, että ei koe tunnetavoitetta yhtä tärkeäksi kuin asiatavoitetta. Hän kuitenkin lisäsi, että tunteet ovat aina ohjauksessa mukana.

*”--asiatavoite on et opetellaan joku tietty lajijuttu ja on tietenkin ehkä vähä tärkeämpi minun mielestäni. Mutta et totta kai ne tunteet tulee aina mukana, että ei sitä voi sivuuttaa siitä” (H4)*

### **Tunnetavoite aliarvostettu, mutta tärkeä tavoite**

*”Musta tuntuu, että asiatavoitetta pidetään suuremmassa merkityksessä ja no, ehkä se sitten välillä on niin, mutta tunnetavoitteitakaan ei pitäisi jättää pois” (H4)*

Muutaman haastateltavan vastauksesta kävi ilmi, että tunnetavoitteesta ei puhuta yhtä paljon kuin asiatavoitteista, mikä vaikuttaa tapoihin puhua siitä. Asiatavoite, eli konkreettinen lajiharjoitus, on se osa harjoituksesta, jota suunnitellaan eikä tunnetavoitteen miettimiseen käytetä samalla lailla aikaa.

*”Jos suunnitellaan treenejä niin ei ajatella et nyt keskitytään näihin [tunnepuolen] asioihin vaan se on sitä, että mitä tehdään...” (H3)*

Tunnetavoite nähtiin myös asiatavoitteen edesauttajana. Yksi haastateltava näki tunnetavoitteen suureksi osaksi motivoivana tekijänä pyrittäessä asiatavoitteeseen.

*”--sen tunteen kautta saa tekemään paremmin, että jos yrittää vaan olla liian rationaalinen ja tavallaan käskee ”nyt tehdään sitä ja tätä” niin toi, ei se oikeastaan [toimi].” (H1)*

Toinen haastateltava korosti puheessaan, että jos hänen harjoituksissaan on myös tunnetavoite, hän pyrkii sen avulla helpottamaan asiatavoitteeseen pääsyä ja luomaan onnistumisen kokemuksia. Tunnetavoitteen saavuttamista ei kuitenkaan koeta itseisarvona vaan välinearvona, jonka avulla voidaan saavuttaa itseisarvo, eli asiatavoite.

*”Jos mulla olisi semmoinen tunnetavoite treeneissä, niin mä haluaisin et kokee onnistuvansa jossain. Niin totta kai se vaikuttaa myös siihen asiatavoitteeseen, koska jos se on vaikka joku tosi vaikea juttu, mitä yritän opettaa, niin sitten mun täytyy yrittää helpottaa sitä joillekin, et nekin kokis sen onnistumisen tunteen. (H4)*

### **6.1.2 Tunteiden tunnistaminen ja käsittely**

Tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely koettiin olennaiseksi osaksi tunnetavoitetta ohjauksessa. Haastateltavat näkivät, että erilaisten tunteiden kohtaaminen ja niiden käsittely ohjaajan avulla oli iso osa ohjausta ja lasten tunnekasvatusta tunnetaitoja opettamalla. Ohjaajilla oli kokemuksia

erilaisista ryhmistä ja niissä ilmenneistä tunteista. Olen jakanut nämä tunteet kahteen alaluokkaan ja nimennyt ne positiivisiksi ja negatiivisiksi tunteiksi. Kuten Jääskinen (2017, 60) kirjoittaa, kaikki tunteet ovat tärkeitä ja laadultaan neutraaleja, eikä ole olemassa tiettyjä positiivisia ja negatiivisia tunteita, vaan jokainen kokee tunteet eri tavalla. Tutkimuksessani olen silti päättänyt nimeämään alaluokat näin, sillä haastateltavat käyttivät myös itse kyseisiä sanavalintoja kuvaillessaan ohjatessa ilmeneviä tunnetiloja.

### **Positiiviset tunteet**

Haastateltavien mukaan positiivisia tunteita ilmeni ohjauksessa paljon. Positiivisilla tunteilla tarkoitetaan miellyttäviltä tuntuvia tunteita, kuten ilo, myötätunto, läheisyys ja onnistuminen (Jääskinen 2017, 60). Onnistumisen ilo ja erilaisista asioista innostuminen olivat läsnä jokaisissa harjoituksissa. Aineistossa usea haastateltava korosti yleisurheiluharrastuksen hienoutta siinä, kuinka monipuolinen laji tarjoaa onnistumisen kokemuksia kaikille, taidoista riippumatta.

*”--ilo, innostus siitä, kun tulee joku kiva leikki tai kiva laji tai jotain. Sitten tietysti positiivisia onnistumisia, kun pääsee sen riman yli.” (H5)*

*”Ensimmäisenä tulee kyllä mieleen onnistumisen ilo.” (H4)*

Ohjausryhmän oppiessa tuntemaan toisensa paremmin, ohjattavat oppivat tunnistamaan sekä toistensa että ohjaajien tunnetiloja ja reagoimaan niihin tilannekohtaisesti.

*”Jos mulla on hyvä päivä niin ne tulee hyppimään minun päälleni, siten että sen kyllä huomaa-- Sitten hekin osaavat vähä arvioida, että kuinka tällä kertaa lähestytään.” (H3)*

Karin väitöskirjan aineistosta ilmenee, että kilpailemisella on merkityksensä myönteisten liikuntakokemusten syntymisessä. Kilpailut tarjoavat sekä jännitystä että mukaansatempaavaa yhtenäisyyttä. Tällaiset kokemukset lisäävät positiivisia tunteita ohjattavissa ja viestivät lapselle hänen liikunnallisesta pätevyydestään. (2016, 24.)

### **Negatiiviset tunteet**

Haastateltavien kuvailemia negatiivisia tunteita olivat pettymykset, ärsyyntyminen ja turhautuminen, jännitys, kateellisuus ja surullisuus. Tilanteita, joissa tällaiset tunteet nousivat esiin, olivat epäonnistumiset, onnettomuudet ja vahingot, vanhempien painostus, kaverien kannustaminen ja vertailu muihin ryhmäläisiin. Negatiiviset tunteet nousivat aineistosta esiin useammin kuin

positiiviset ja tuottivat enemmän vaikeuksia ja haasteita ohjaajille. Kun positiivisiin tunteisiin reagoimisesta ja niiden käsittelystä ei mainittu mitään haastatteluissa, negatiivisiin tunteisiin reagointi nähtiin välttämättömäksi jokaisessa tilanteessa, vaikka käytännössä se ei aina toteutunutkaan.

*”Varsinkin pienillä näkee vähä muitakin tunteita, esimerkiksi kateutta tai kun joku toinen saa olla hippa ja sitten toinen ei saa...”(H5)*

*”--aika paljon on ärsyntyntymistä, jos ei just heti onnistu jossain niin sitten niitä rupeaa ärsyttämään” (H4)*

Aineistossa eniten mainintoja sai pettymyksen tunne ja sen käsittely. Lapsen kokema pettymys purkautuu usein itkun muodossa. On tärkeää, että lapsi oppii tunnistamaan pahan mielen ja kertomaan siitä jollekulle, koska tämä mahdollistaa pettymyksen syyn etsimisen yhdessä aikuisen kanssa. (Kullberg-Piilola 2000, 117–119.) Haastateltavat ohjaajat kävivät usein keskustelua ryhmäläistensä kanssa siitä, miten käsitellä pettymyksiä ja muistuttivat siitä, kuinka epäonnistumiset ovat osa elämää. Erityisen haastavia tilanteita tuli vastaan silloin, kun lapsen pettymys purkautuu itkun, vahvan turhautumisen tai luovuttamisen halun muodossa.

*”--muutama semmoinen lapsi, jotka pärjäävät tosi hyvin jossain, esimerkiksi tonnin kisassa, ja sitten kun he ei saakaan seuraavassa kisassa sitä yhtä hyvää aikaa, niin sitten he ottavat sen tosi raskaasti eikä välttämättä osaa käsitellä sitä.” (H4)*

*”Jos vanhemmat painostaa liikaa ja pistää hirveen kovat odotukset niin sitten musta tuntuu et lapsi saattaa pettyä itseensä jo ihan vaan senkin takia, että häneltä on odotettu niin paljon.” (H4)*

*”Sitten tulee sellaista et paiskataan kengät pois jalasta ja ei edes yritetä enää. Sekin on vähä et saa aika sitkeästi koittaa sanoa että ”ei ole pakko enää yrittää, jos et halua mutta jos kerran kokeilet vielä niin ei jää huono fiilis”. ” (H5)*

Yksi haastateltava puhui negatiivisista tunteista poikkeavina tunteina, jolla hän teki eronteon positiivisiin ja niin sanottuihin ”normaaleihin” tunteisiin. Poikkeavilla ja haastateltavilla tunteilla hän puhui erilaisista tunteenpurkauksista, jotka vaativat ohjaajalta yksilöllistä huomiota.

*”Tavallaan kaikkiin semmoisiin ns. poikkeaviin tunteisiin, jos just sattuu johonkin tai alkaa yhtäkkiä itkemään, niin niihin on tosi vaikea alkaa reagoida, jos on se 17 muuta lasta ja se yks tarvitsee kaiken huomion, niin siihen on tosi vaikea irtautua, varsinkin jos on yksin” (H3)*

*”Se [häviäminen] tappaa helposti sen kaiken innostuksen mikä on tullut treeneistä, kun tulee sellainen olo et ”en mä osaa mitään, kun en osannut täällä kisoissakaan”. Että jos saisi opetettua treeneissään et kisoissa voi välillä käydä samoin kuin kävi treeneissään et yhtäkkiä et pääse mitään korkeutta yli. Et se on elämää ja sitä tapahtuu” (H5)*



Rovion mukaan liikuntasuoritus ja siinä epäonnistuminen on uhka lapsen minäkuvalle ja itsearvostukselle, sillä liikunnassa ovat korostetusti esillä yksilön fyysiset ominaisuudet ja motoriset taidot. Erityisesti nuorelle ulkopuolisten havainnot omista kyvyistä ja ulkomuodosta ovat herkkä asia. Ryhmä on paikka, jossa saadaan suoraa ja epäsuoraa palautetta omista fyysis-motorisista taidoista ja ominaisuuksista. (2009, 55.) Eräs haastateltava oli huomannut poikien välisen palautteenannon ahdistusta ja painetta luovaksi

*”Varsinkin pojilla huomaa selkeästi siinä, että kaverit on monta kertaa kannustanu “No niin, nyt menee sen riman yli” ja sitten tulee “no etkö vieläkään päässyt” niin se aiheuttaa monesti sellaisen paineen ja sitten on vaikea sanoa niille kavereille, että ”suu kiinni, nyt annatte toisen yrittää rauhassa, ei ole kivaa, jos toiset painostavat siinä vieressä”.” (H5)*

Kuten positiivisten tunteiden tunnistaminen, myös negatiivisten tunteiden tunnistamisen taito on ohjaajien ja ohjattavien opittavissa. Ohjattavat pystyvät tekemään huomioita ohjaajan mielialasta ja näin he suhtautuvat hieman etäisemmin ohjaajaan, peläten mahdollisia tunteenpurkauksia. Eräs haastateltava kertoi ryhmäläisten oppineen huomioida helposti itkevän pojan paremmin, kun ohjaajat olivat kertoneet lapsesta ja hänen taipumuksestaan itkeä. Tietoisuus on lisännyt ryhmässä parempaa huomioimista.

*”Lapset huomaavat sen, että jos vaikka mulla on huono päivä, niin sehän näkyy niissä minun omista tunteistani ja sen huomaa myös niistä, että jos mulla on huono päivä niin ne ei ehkä uskalla olla ihan niin avoimia tai mukana jutussa” (H3)*

*”Aluksi [ryhmäläiset] ei oikein osannut reagoida siihen mitenkään, ne vaan kattoivat silleen ”Ööö, miksi sä itket...?” Ja sitten nykyisin, kun he tietävät tästä asiasta enemmän, niin ne osaavat ottaa sen pojan paremmin huomioon” (H3)*

### 6.1.3 Sosiaaliset taidot

Tunnetavoitteen ymmärrettiin vaikuttavan erityisesti ryhmän sosiaalisiin taitoihin. Tunnetavoite liittyy olennaisesti ryhmän kiinteyteen ja näin ollen sosiaalisten taitojen vahvistaminen oli yksi ohjaamisen kulmakivistä. Sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi sukupuolen merkitys ryhmäläisten käytöksessä nostettiin ylös usean haastateltavan toimesta. Haastatteluissa korostui ryhmän vaikutus yksilön toimintaan, minkä seurauksena ohjaajat kuvailivat paljon ryhmän toimintaa ja sen sisäisiä vuorovaikutussuhteita.

#### **Sosiaalisten taitojen kehittäminen**

Yleisurheilu on yksilölaji, jossa ryhmä etenee yksilötavoitteiden ehdoilla mutta ohjaus ja valmennus tapahtuu usein ryhmässä. Tällöin yhteinen valmentautuminen mahdollistaa jaetut ryhmäkokemukset

ja toisen kannustamisen. (Rovio 2012, 310–311.) Pienempien yleisurheilijoiden kanssa ryhmässä opetellaan sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimisen periaatteita. Mitä nuorempia urheilijoita, sitä käytännönläheisempien asioiden opettamista.

*”Varsinkin alkukesästä ja alkukaudesta harjoitellaan paljon pienten kanssa, vielä 7-vuotiaidenkin kanssa et jono ja rivi, mikä on kumpikin ja tällaista ryhmässä toimimista.” (H5)*

*”Pienillä luulen, että ne harjoittelevat sitä joka paikassa, että miten jonotetaan, miten odotat vuoroa, miten annat, olet kohtelias seuraavana jonossa tai vuorossa olevalle ja tällaista” (H5)*

*”--koko ajan samassa sitä tehdään osana ryhmää, jolloin pitää oppia ne taidot, että kuunnellaan, annetaan muiden tehdä oma suoritus, ei koko ajan olla äänessä, ei häiritä muiden keskittymistä” (H2)*

Toisten huomiointi ja auttaminen sekä käytöstavat olivat jokaiselle haastateltavalle tärkeitä taitoja, joita opitaan yhdessä ohjausryhmässä. Ohjausryhmän tutustuessa toisiinsa enemmän ryhmä oppii paremmin ohjaamaan itse itseään ja kehittämään omaa toimintaansa. Näiden apuna jokainen haastateltava kertoi ryhmän pelisäännöistä. Jokaisella ryhmällä oli itse luodut pelisäännöt, joiden mukaan toimitaan.

Toista kunnioittava kohtelu, empatia ja toisten tunteiden tunnistaminen koettiin edesauttavan ryhmän toimintaa ja lisäävän viihtyvyyttä harrastuksessa.

*”He tulevat, koska siellä on kivaa ja siellä on kivoja kavereita: kavereitten takia tosi moni” (H2)*

### **Sukupuolen merkitys ryhmän toiminnassa**

Puhuttaessa ryhmän toiminnasta ja sosiaalisista suhteista, jokainen haastateltava mainitsi sukupuolen merkityksen osana ryhmän toimintaa. Haastateltavien ohjausryhmät olivat vahvasti naispainotteisia, mikä vaikutti ryhmän toimintaan. Poikien pitäminen urheiluseuroissa ja yleisurheilun parissa on osana Suomen urheiluliiton laatimaa strategiaa (2017, 14), mikä näkyy myös haastateltavien puheissa. Ryhmässä, jossa oli yli 15 tyttöä ja vain kolme poikaa, ohjaajat kokivat suurempaa painetta saada pojat viihtymään ryhmässä, sillä he eivät halunneet poikien lopettavan harrastusta.

*”Se on ainut haaste, että niitä poikia on niin vähän, et välillä on yksikin ja jos on kaksi, niin ne haluavat laittaa sen takia samaan ryhmään, että ne edelleen tulisi [harjoituksiin]” (H1)*

*”Tämä laji on tyttövaltainen aika lailla, että tyttöjä on paljon enemmän kuin poikia ja kun niissä ryhmissä on yks, kaks, kolme poikaa ja ne laitetaan eri ryhmiin niin siitä syttyy pienimuotoinen angsti, että ne täytyy olla samassa ryhmässä tai he eivät en tee mitään.” (H3)*

Sukupuolen käsitettiin vaikuttavan myös jossain määrin ryhmissä esiintyviin haastaviin tilanteisiin. Kaksi haastateltavaa kertoi oman ryhmänsä tyttöjen tavasta valita yksi ystävä ja jättää aina joku ulkopuolelle. Lisäksi harrastuksen ulkopuolella tapahtuneita riitoja tuotiin välillä mukaan harjoituksiin. Konflikteja ja pienten kuppikuntien syntyminen estääkseen ohjaajat kertoivat vastaavansa ryhmien sekoittamisella ja parien automaattisella jakamisella, jolloin sosiaalista kanssakäymistä tulisi jokaisen ryhmäläisen välille mahdollisimman tasaisesti eivätkä ohjattavat pääsisi riitelemään keskenään.

#### 6.1.4 Itsetunnon vahvistaminen

Haastateltavat näkivät, että tunnetavoitteen avulla on mahdollista vahvistaa ohjattavan itsetuntoa. Itsetunnon vahvistamiseksi haastateltavat kertoivat positiivisten ja onnistumisen kokemusten lisäksi vaikuttavaksi tekijäksi ohjaajalta saatavan palautteen. Harjoituksista ja kisoista saadulla palautteella haluttiin lisätä lapsen uskoa omiin mahdollisuuksiinsa ja onnistumiseen, vaikka tietty asia saattaisikin olla todella vaikea.

*”Aina rohkaista, vaikka kuinka ei joku onnistuisi eikä osaisi, niin aina muistaa kuitenkin antaa sen palautteen sillä tavalla kannustavasti, vaikka olisi kuinka mennyt, koska se on hirveen tärkeää lapselle.” (H2)*

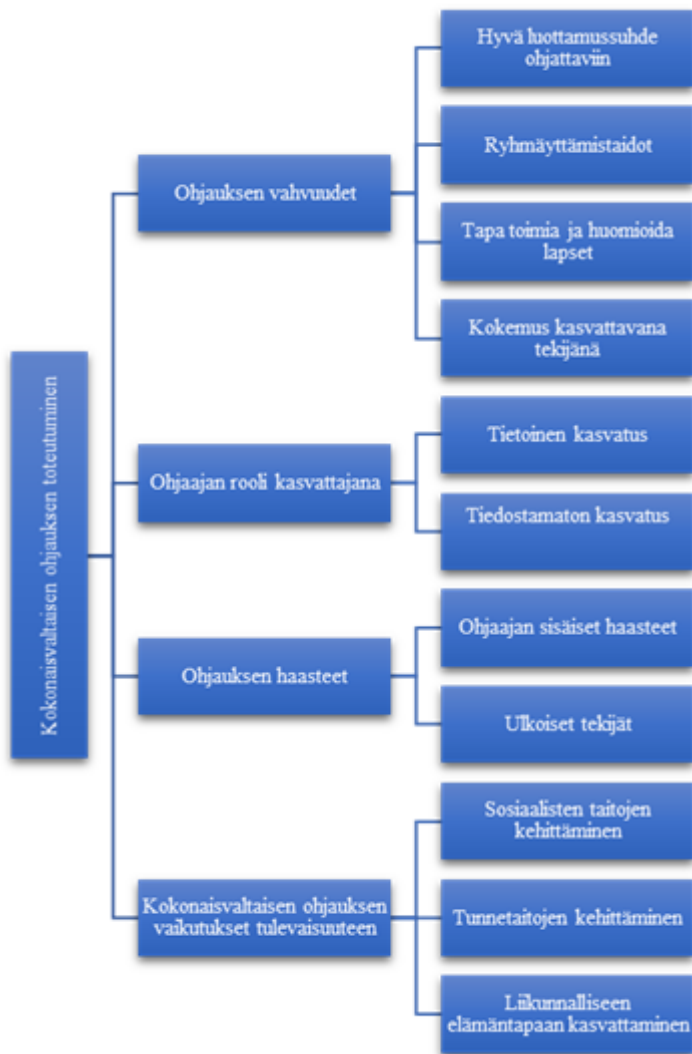
Yksilöpalautteen antaminen nähtiin välillä haasteellisena ajanpuutteen takia, mutta silti osa haastateltavista koki, että positiivista palautetta tulisi antaa aina, tilanteesta riippumatta. Myös palautteen todenmukaisuus on tärkeää; palautetta tulisi aina antaa totuutta mukaillen, mutta pienemmillä ohjattavilla on hyväksyttävää poiketa tästä. Mitä vanhempi valmennettava, sen realistisempi ja suurempi palaute, kuitenkin positiivista ja kannustavaa otetta unohtamatta.

*”Pienille se on siten, että sitä [positiivista palautetta] tulee annettua jo vähä automaattisesti joka hypyn jälkeen, vaikka se ei vähä menisi niin kuin pitäisi mennä mutta minun mielestäni ainakin pitää sanoa ”Hyvin meni, hienosti meni”. Ja sitten isommille, just kun ruvetaan lähestymään niitä 13-, 11-sarjaa niin saa sanookin jo, jos meni vähä huonomminkin.” (H5)*

#### 6.2 Ohjaajien käsityksiä kokonaisvaltaisesta ohjauksesta

Tässä kappaleessa käsittelen vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, ”Millaiseksi ohjaajat käsittävät kokonaisvaltaisen ohjauksen?” Haastateltavat kertoivat käsityksiään kokonaisvaltaisesta ohjauksesta suurimmaksi osaksi omiin ohjauskokemuksiinsa peilaten. Alla olevassa

kuvauskategoriassa on esitelty vastauksista löytyneet neljä pääluokkaa alaluokkineen. Seuraavaksi esittelen haastateltavien vastauksia tarkemmin.



**Kuvio 5 Kokonaisvaltaisen ohjauksen toteutuminen.**

### 6.2.1 Ohjauksen vahvuudet

Haastateltavat näkivät oman ohjauksensa vahvuuksien vaikuttavan kokonaisvaltaisen ohjauksen toteutumiseen yleisurheiluharrastuksessa. Tuomalla ohjaukseen mukaan omia vahvuuksiaan, he toteuttivat kokonaisvaltaisempaa ohjausta, jossa ohjaus otti huomioon sekä fyysisen-, psyykkisen- että sosiaalisen näkökulman.

#### Hyvä luottamussuhde ohjattaviin

Valmennuksessa pyritään ihmisen valmentamiseen, jonka keskiössä on urheilijan ja valmentajan välinen suhde, luottamus, toiminnan ilmapiiri sekä omaehtoisuutta ja kyvykkyyttä painottavat

rakenteet. Ihmissuhdetaidot ovat merkittävä tekijä luottamuksellisen valmennussuhteen syntymisessä. (Tiikkaja 2015, 14–15.) Haastateltavien käsitysten ja kokemusten mukaan hyvä luottamussuhde ohjattavaan syntyi olemalla harjoituksissa läsnä sekä harjoitusten ulkopuolella olevissa kisoissa. Luottamussuhde vaikutti harrastuksessa viihtymisen lisäksi asiatarvoitteen saavuttamiseen.

### **Ryhmäyttämistäidot**

Usea haastateltava näki vahvuudekseen taitonsa ryhmän käsittelyssä ja erityisesti ryhmäyttämisessä. Tutkimuksessa ryhmäyttämällä tarkoitetaan ohjaajan toteuttamaa toimintaa, joka edistää ryhmän kiinteyttä. Liikuntapsykologisen määritelmän mukaan kiinteydellä tarkoitetaan ”dynaamista prosessia, joka ilmenee ryhmän pyrkimyksenä pysyä koossa ja yhtenäisenä suoritettaessa ryhmän perustehtävää. Se myös näkyy tyytyväisyyden kokemuksina siitä, että ryhmä tyydyttää jäsentensä tunnetarpeita” (Carron ym. 1998, 213). Ryhmäyttämistä pidettiin erityisen tärkeänä ryhmän sujuvan toiminnan kannalta. Ryhmäyttämällä yritettiin myös helpottaa uusien harrastajien pääsyä aiemmin muodostuneeseen ryhmään.

*”Mä olen saanut ulkopuolelta siitä kiitosta monelta vanhemmalta, on tullut [minulle] sanoo tai minun omien vanhempieni kautta sanomaan että ’teidän lapsenne osaa kyllä hyvin käsitellä tuollaista ryhmää’”(H5)*

*”yritän ainakin yleensä painottaa toi et jokainen pääsee osallistumaan eikä jää ryhmän ulkopuolelle-- -- mä yritän, että uudet pääsisi porukkaan mukaan. Mä teen pari harjoitteita ja määrään itse ne parit et sitten sekoittuisi porukat. (H4)*

### **Tapa toimia ja huomioida lapset**

Ohjaajat kertoivat haastatteluissa omista toimintatavoistaan lasten kanssa ja siitä, miten he pyrkivät huomioimaan lapsia. Tärkeänä asiana nousi esiin ohjattavien tasapuolinen kohtelu, jota pidettiin tärkeänä mutta myös koettiin haastavaksi. Lähtökohtaisesti kaikki ohjattavia kohdellaan ”samanarvoisesti” ja huomiota annetaan yhtä paljon, mutta käytännössä tämä ei toteudu. Vilkkaammat ja ulospäinsuuntautuneet lapset saavat enemmän huomiota kuin hiljaiset, jotka eivät samalla lailla tule ohjaajien lähelle juttelemaan tai muuten hakemaan huomiota.

Ohjaajien erilaiset tavat toimia lasten kanssa koettiin henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi ja näin he olivat oppineet käyttämään ominaisuuksiaan ohjauksen vahvuutena.

*”Pystyn keskittymään siihen mitä tehdään [asiatarvoite] mutta myös siihen et mitä niille lapsille kuuluu ja pystyy juttelemaan niiden kanssa siinä tekemisen ohessa” (H3)*

*”Iso vaikuttava tekijä siihen [kokonaisvaltaiseen ohjaukseen] on se, että mä olen itse aika tunteellinen ihminen ja reagoin kaikkeen aika vahvasti, niin sitten musta tuntuu et siitä on aika paljon apua (H4)*

### **Kokemus kasvattavana tekijänä**

Jokainen haastateltava kertoi kokemuksen merkityksestä omaan ohjaukseen ja sen kehittymiseen. Haastateltavat kokivat, että ohjatessa kertyvän kokemuksen myötä oppii ohjaamaan entistä paremmin, kohtaamaan erilaiset tilanteet ja ottamaan kokonaisvaltaisemman ohjaustavan.

*”Musta tuntuu, et sekin on varmasti aika iso tekijä, että mitä kauemmin just on pienempien lasten kanssa niin sitten musta tuntuu et sitä paremmin oppii, että miten yleensä he reagoivat tuollaisiin tilanteisiin ja osaa sitten jatkossa suhtautua...” (H4)*

*”Mitä enemmän tulee kokemusta tästä ohjaamisesta, niin huomaa että sitä tärkeämpiä ne [tunnetavoitteet] on ja niistä on oppinut tosi paljon tässä matkan varrella” (H1)*

Kaikenlaiset kokemukset lasten kanssa toimimisesta koettiin tärkeäksi, vaikka kyseessä ei olisikaan kokemukset yleisurheiluohjauksesta. Omien lasten ja muiden harrastusten parissa tulleet kohtaamiset olivat tuttuja muutamalle ohjaajalle ja he näkivät aiemman kokemuksen suurena apuna yleisurheiluohjauksessa. Lapsiin tottunut ohjaaja ei pitänyt ryhmässä ilmeneviä vaikeita tilanteita haasteellisina, vaan osasi aiemman kokemuksen perusteella reagoida niihin melko nopeasti. Toisella ohjaajalla oli usean vuoden kokemus lapsiryhmien ohjaamisesta ja näin ollen hän koki, että oli oppinut erityisesti tunnepuolen kasvatukseen liittyviä asioita enemmän aiemmassa partioharrastuksessaan.

*”Siellä painotetaan aika paljon tunnepuolen kasvatusta, koska ei ole sellaista liikuntakasvatusta, mitä tarvitsisi [et] taitoja sillä tavalla opetella. Ja just kun toimitaan aina ryhmänä niin ryhmän merkitys korostuu niin paljon enemmän. Sieltä on tullut paljon sellaista, varsinkin niihin isompiin, just jotain ryhmäytymisharjoitteita ja sitten ryhmän kanssa toimimiseen sellaisia apuja.” (H5)*

### **6.2.2 Ohjaajan rooli kasvattajana**

Lasta tai nuorta kokonaisvaltaisesti ohjaavat henkilöt toimivat väistämättä myös kasvattajina, sillä opettaessaan ohjattavia liikkumaan, he samalla kasvattavat heitä kohtaamaan erilaisia tunteita. Pienten junioriurheilijoiden kasvattaminen urheiluun on haasteellista tasapainoilua vanhempien odotusten, sensitiivisen tunnepuolen ja urheilullisten tavoitteiden välillä, mikä vaatii valmentajalta hyvää itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja (Honkanen 2006, 262). Haastateltavilla oli erilaisia käsityksiä siitä, millainen on heidän roolinsa ”tunnekasvattajana” yleisurheiluohjaajan rinnalla.

## **Tietoinen kasvatus**

Yksi ohjaaja koki oman ohjaajan roolinsa lähtökohtaisesti lapsen tukijaksi, joka kannustaa ja tukee lasta jännittävissä ja haastavissa tilanteissa. Tällaisia haastavia tilanteita olivat esimerkiksi kilpailua edeltävän jännitystilanteen käsitteleminen. Ohjaajan toimiessa lapsen tukijana hän koki tehtäväkseen opettaa lapselle henkilökohtaisia tunnetavoitteita, kuten itsetuntemusta ja itsehallintaa.

## **Tiedostamaton kasvatus**

Kaksi ohjaajaa kuvaili omaa rooliaan ohjaajana lapseen osittain tiedostamattomasti vaikuttavana toimijana. Ohjaajat eivät tehneet tietoista tunnekasvatusta, mutta kokivat, että ryhmä sai vaikutteita heidän tavastaan käsitellä tunteita ja toimia ryhmässä. Tällaisen ”tiedostamattoman kasvatuksen” koettiin olevan ohjauksen sisälle rakentunutta, jolloin tunnekasvatus oli suurimmaksi osaksi tiedostamatonta sekä ohjaajan että lapsen kannalta.

*”Kyllä musta tuntuu, että minä vaikutan mutta... tai en usko et lapset sitä tajuaa tai huomaa, mutta kyllä minä itse koen, et se miten itse käyttäydyn ja miten opetan heille ja miten reagoin heihin, niin kyllä musta tuntuu et se vaikuttaa aika paljon.”  
(H4)*

### **6.2.3 Ohjauksen haasteet**

Kokonaisvaltaisen ohjauksen toteutumiseen nähtiin liittyvän tiettyjä haasteita yleisurheiluharrastuksessa. Haasteita tuottavat tekijät olivat jaettavissa kahteen eri ryhmään: ohjaajan sisäisiin haasteisiin sekä ulkoisiin tekijöihin.

#### **Ohjaajan sisäiset haasteet**

Ohjaajan sisäisillä haasteilla tarkoitetaan ohjaajista riippuvia, usein henkilökohtaisia vaikeuksia kokonaisuvaltaisen ohjauksen toteuttamisessa. Haastateltavat kertoivat haasteiksi lapsien huomioimiseen liittyvät haasteet, tilanneherkkyyden, tunnekasvatuksen ja tunnetavoitteiden huomioimisen vaikeudet.

Lasten kohtaamiseen liittyvät vaikeudet käsittivät erot ohjattavien saaman huomion määrässä ja laadussa. Haastateltava, joka kuvaili itseään rauhalliseksi, koki rauhallisten lasten ohjaamisen helpoksi itselleen, kun taas aktiivisemmat lapset turhautuivat hänen tapaansa ohjata ryhmää ja toimia sen parissa. Useammat haastateltavat kertoivat, että aktiiviset ja äänekkäät lapset saavat huomiota hiljaisia ja vetäytyviä lapsia enemmän. Enemmän huomiota vaativat lapset saivat käytöksensä puolesta enemmän tunnekasvatusta, jossa muistutettiin säännöistä ja hyvästä käytöksestä ryhmässä.

Tällaisissa tilanteissa lapsille opetettiin tunnetaitoja, kuten omien tunteiden tunnistamista, hallintaa ja niiden kanavoimista urheilusuorituksiin. Epätasa-arvoinen huomiointi oli tiedostettua haastateltavien keskuudessa, mutta siihen oli vaikeaa löytää ratkaisua.

*”Kun on sillain niin erilaisia lapsia mukana niin monesti koen itse sellaisen tosi rauhallisten... lapsiin pitäisi ottaa enemmän kontaktia, koska ne jäävät enemmän piiloon koska ne, jotka ovat eniten äänessä ja vaikka ne olisivatkin ne villeimmät niin monesti tulee enemmän kehuttua, tai tulee enemmän kontaktia. Sitten ne hiljaiset, jotka ovat just ja just porukassa mukana muttei kuitenkaan millään tavalla pistä silmään, niin niitä saisi kyllä enemmän kehua ja enemmän sanoa et nyt meni hyvin.” (H5)*

Eräs haastateltavista koki tunnetavoitteiden huomioinnin vaikeaksi omassa ohjauksessaan, sillä ei kokenut itseään kovin hyväksi tunnekasvattajaksi. Tällä ohjaajalla vahvuudet olivat liikuntataitojen opettamisessa henkisen puolen valmennuksen sijaan.

### **Ulkoiset tekijät**

Kokonaisvaltaisen ohjaukseen vaikuttaviksi ulkoisiksi tekijöiksi kerrottiin harrastusryhmän iso koko sekä tiukka aikataulu. Isot harrastajaryhmät vaikeuttivat yksilöllistä huomiointia ja harjoituksiin varatun ajan ei koettu olevan riittävä jokaisen ohjattavan tukemiseen. Harrastusryhmissä oli yleensä useampi ohjaaja, jolloin ohjausvastuuta pystyttiin jakamaan, mutta jokaisen yksilöllinen huomiointi koettiin haasteeksi, erityisesti pienemmillä urheilijoilla.

*”Se on ehkä vähän vaikeaa, kun nuo ryhmät ovat isoja tai niissä on yli 20 lasta ja on se tunti – puolitoista aikaa niin siinä on tosi pieni aika et pystyisi keskittyy, koska niissä on tavallaan se tavoite, että kilpailuihin—” (H3)*

## **6.2.4 Kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutukset tulevaisuuteen**

Haastateltavien käsitykset kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutuksesta ohjattavien tulevaisuuteen nähtiin positiivisessa valossa. Vaikutukset liittyvät monipuolisesti kokonaisvaltaisen ohjauksen jokaiseen osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen. Haastateltavien kertomat positiiviset vaikutukset liittyivät ohjattavien sosiaalisten taitojen kehittämiseen, tunnetaitojen kehittämiseen ja liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamiseen.

### **Sosiaalisten taitojen kehittäminen**

Jokainen haastateltava toivoi, että heidän toteuttamansa ohjaus kehittäisi lasten sosiaalisia taitoja. Yksilön sosiaalisten taitojen kehittäminen, toisten ihmisten huomiointi kaikessa toiminnassa ja



ryhmätyöskentelyn kehittyminen olivat asioita, joihin he toivoivat vaikuttavansa positiivisesti kokonaisvaltaisen ohjauksen kautta.

*”Tulisi toimeen kaikkien kanssa ja osaisi käyttäytyä hyvin kaikkien ihmisten kanssa--. Ottaisi kaikki muutkin huomioon, ettei ajattelisi aina vaan itseänsä.” (H4)*

*”--oppisi toimimaan ryhmässä, vaikka olisi just niitä ujompia ja ehkä vähän sisäänpäin suuntautuneempia.” (H3)*

### **Tunnetaitojen kehittäminen**

Yksilön omien tunnetaitojen kehittäminen, erityisesti tunteiden tiedostaminen ja hallitseminen, nähtiin tärkeänä taitona tulevaisuuden kannalta. Yleisurheiluohjauksessa kehittyneiden tunnetaitojen toivottiin olevan positiivista vaikutusta ohjattavan myöhempiin elämänvaiheisiin, kuten opiskeluaikaan ja työelämään, sekä niissä ilmeneviin haasteisiin. Haastateltavat toivoivat, että heidän oma, tietoinen tunnekasvatuksensa vahvistaisi palautteineen ja kannustuksineen olisi vahvistanut ohjattavan uskoa omiin kykyihinsä.

*”Varsinkin jos harrastus jatkuu pidemmälle niin se vois auttaa jossain työelämässä tai jossain niin kuin koulussa, opiskelussa, kaikessa. Ei tarvitsisi jännittää niin paljon, kun on tottunut käsittelemään jännitystä, pettymyksiä ja onnistumisia ja kaikkea muutakin.” (H5)*

*”Minä toivon et olen vahvistanut jokaisen tunnepuolella, jokaisen ihmisen itsetuntoa, et sekin on tosi tärkeä että, et olen kehittynyt ja olen hyvä jossakin ja kaikessa ei tarvitse olla paras. Että tavallaan vahvistaa sitä, että jokainen voi, jos haluaa, kehittyä ja jokainen on riittävän hyvä.” (H2)*

### **Liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen**

Yleisurheilukoulutoiminnassa pyritään samanaikaisesti kahteen päämäärään. Toiminnan tarkoituksesta tuleva perustehtävä eli asiataavoite käsittää liikunta- ja urheilutaitojen oppimisen lisäksi urheilullisuuteen kasvattamisen. Suomen urheiluliitto toteaa, että yleisurheilukoulun ohjaaja avainasemassa näiden tavoitteiden toteutumisen suhteen. (SUL.fi.) Jokainen haastateltava kertoi yhdeksi oman ohjauksen tavoitteekseen urheilulliseen elämäntapaan kasvattamisen.

*”Luo sellaisen positiivisen kuvan kaikkeen urheiluun ja liikuntaan.” (H2)*

*”--jatkaisi sitä harrastusta, että vaikkei kilpaa harrastaisikaan.” (H1)*

Nuorista yleisurheilijoista pieni osa jatkaa harrastusta myöhäisnuoruuteen saakka, mutta haastateltavat kokivat tärkeämmäksi liikunnallisen elämäntavan kuin sen, että lapsi jatkaisi harrastusta aktiivisesti kilpatasolle saakka. Tärkeämmäksi koettiin lapselle jäävät hyvät kokemukset liikunnasta ja siihen liittyvä hyvä mieli sekä halu harrastaa liikuntaa. Kostamon, Vesalan ja Hankosen tutkimuksessa (2017) tutkittavien aikomukset jatkaa liikunnan harrastamista tulevaisuudessa olivat yhteydessä positiivisiin kokemuksiin liikunnasta ja omakohtaisiin oivalluksiin liikunnan ja oman hyvinvoinnin yhteydestä.

*”Täällä luodaan ne tulevaisuuden, et minkälainen suhtautuminen esimerkiksi liikuntaan, urheiluun ja kaikkeen mahdolliseen tälle lapselle kehittyy, niin ja omaan osaamiseen.” (H2)*

### **6.3 Yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavuus kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin ohjaajien näkökulmista**

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä hain vastauksia kysymykseen: ”Miten ohjaajat näkevät yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavan kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin?” Tämän kysymyksen kohdalla haastateltavat kokemuksiaan siitä, millaista tietoa he tarvitsisivat kokonaisvaltaista ohjausta ajatellen, miten käytännön kokemus asettuu suhteessa koulutukseen ja millaisia kokemuksia heillä on koulutuksesta ja viimeisenä haastateltavat kertovat koulutukseen liittyvän oppimateriaalin hyödyntämisessä omassa ohjauksessaan. Alla olevassa kuviossa on esitelty nämä neljä pääluokkaa alaluokkineen.



Kuvio 6 Yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavuus tarpeeseen.

### 6.3.1 Tarve konkretialle

Haastattelussa kokonaisvaltaisesta ohjauksesta puhuttaessa kävi ilmi, että haastateltavat kaipaivat koulutuksilta erityisesti konkreettisia vinkkejä ja neuvoja erilaisiin tilanteisiin, jotta ohjaus olisi mahdollisimman sujuvaa ja ohjaajilla olisi toimivia tapoja ”erityistilanteiden” purkamiseksi.

#### Ryhmytymisleikit ja tunneharjoitteet

Muutama ohjattava toivoi, että koulutuksissa annettaisiin enemmän tietoa erilaisista ryhmäytymisharjoitteista ja tunneharjoitteista, jotka edesauttaisivat tunnetavoitteisiin pääsyä. Haastateltavat, joilla ei ollut aiempaa kokemusta lasten ohjaamisesta, kokivat, että olisivat hyötäneet konkreettisista harjoitteista, jotka voisi siirtää sellaisenaan harjoituksiin.

*”Se [tunnetavoite] on tosi iso ja tosi vaikea puoli siinä, että tekninen toteutus on jopa helpompi puoli, kun tunne—”(H1)*

## Vinkit vaikeisiin tilanteisiin ja erityislusten kohtaaminen

Haastateltavat kokivat tarpeelliseksi saada lisää tietoa heidän kokemuksiinsa haasteellisiin tilanteisiin. Usein tällaisissa tilanteissa oli kyse tunteenpurkauksista ja ohjaajien kuvailemista haastavista tunteista, joista useimmiten mainittiin pettymys. Haastateltavat näkivät, että ohjaajat, joilla ei ollut kokemusta lapsien parissa työskentelystä, kokevat todennäköisesti olonsa avuttomaksi uusien ja ennalta-arvaamattomien tilanteiden edessä.

*”Olisi ehkä kiva saada [koulutuksesta]... no ei voi oikein saada ”valmiita pohjia” mutta jotain, että jos vaikka tapahtuu jotain, että alkaa itkettää tai tulee ikävä äitiä tai isää, mikä niillä pienillä on ihan mahdollistakin, niin et miten on kaikista paras suhtautua siihen.” (H3)*

*”[Ryhmässä] on joka kerta joku vilkkaampi lapsi, miten saisi vähä sellaisiin ”erikoistapauksiin” työkaluja, koska se on monesti sitten, varsinkin just silloin, kun nuorempana ohjas niin oli aika kädetön, kun ei ollut vielä mitään kokemusta... Että jos tulisi suoraan, että pelkästään kävisi koulutuksen ja lähtisi sen jälkeen ohjaamaan, niin vois olla vähä kädetön jossain tapauksissa –” (H5)*

Yksi ohjaajista mainitsi erikseen erityislapsiin liittyvän tiedontarpeen. Lapset, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai tarkkaavaisuuden ja keskittymisen häiriöitä, vaativat erilaista huomiointia ohjaajalta. Haastateltava toisaalta myönsi, että ohjaajan koulutuksessa on mahdotonta paneutua syvällisemmin erilaisiin erityislapsiin ja tapoihin toimia heidän kanssaan, sillä se on ajallisesti mahdotonta.

## Vertaistuki

Vertaistuella haastateltavat tarkoittivat tilaisuutta purkaa haasteellisia tilanteita muiden ohjaajien kanssa sekä suunnitella harjoituksia yhdessä. Vertaistukea oli tarjolla usein, mikä mahdollisti haastavien tilanteen purkamisen erityisesti harjoitusten jälkeen. Muutama haastateltava toivoi, että ohjaajilla olisi paremmat mahdollisuudet jakaa kokemuksiaan, hyviksi osoittautuneita käytäntöjään ja ohjaukseen liittyviä kysymyksiä muiden ohjaajien kanssa laajemmin. Ratkaisuksi tarpeeseen esitettiin koko Suomen kattavan keskustelualustan perustamista yleisurheiluohjaajille.

### 6.3.2 Oppiminen käytännössä

#### Koulutus ei opeta kaikkea ja kokemuksen merkitys koulutukseen osallistuttaessa

Haastateltavilla oli vahvoja näkemyksiä koulutuksen osuudesta hyvään ohjaukseen. Jokaisella haastatellulla ohjaajalla oli vahva tausta yleisurheiluharrastuksen parissa ja jokainen oli toiminut ohjaajan roolissa ”apuohjaajana” ennen koulutuksen käyntiä. Usea haastateltava oli sitä mieltä, että

koulutuksesta ei voi oppia kaikkea ja jotkin asiat on mahdollista oppia vain käytännössä. Ohjauskokemukset ennen yleisurheiluohjaajan toimimista nähtiin hyödyksi myös koulutuksen aikana: kysymysten esittäminen kouluttajalta oli helpompaa, kun asiasta oli jo tietoa etukäteen.

*”Kun kävin sen kurssin ja sitä ennen [olin] seurannut ryhmän mukana, niin tavallaan siinä koulutuksessakin osasi -- jos oli jotain kysymyksiä niin esittää niitä, niihin liittyen, kun oli se pohja.”(H2)*

### 6.3.3 Kokemukset yleisurheiluohjaajan koulutuksesta

Haastateltavat kertoivat kokemuksistaan yleisurheiluohjaajan koulutuksesta. Haastateltavat eivät pitäneet koulutusta erityisen merkittävänä oman ohjauksensa kannalta. Erityisesti tunnetavoitteen osuus jäi asiataavoitteen eli liikuntataitojen opettamisen varjoon. Yleisurheiluohjaajatutkimuksen suurin antia olivat lajitietouden lisääminen ja kokemusten jakaminen.

#### **Koulutuksesta lajitietoutta ja tekniikka**

Osa haastateltavista kertoi, että koulutuksesta sai eniten tietoa yleisurheilulajeista sekä niihin liittyvistä tekniikoista. Käytännönharjoitteet eri lajien parissa koettiin hyödylliseksi ja tarpeellisiksi, jotta ohjaajat pystyivät opettamaan erilaisia lajeja oikeilla tekniikoilla.

#### **Pintapuolinen katsaus lapsen henkiseen kasvuun**

Yksi haastateltava kertoi, että koulutus ei tarjonnut juurikaan tietoa lapsen kehitysvaiheista. Koulutuksessa käytyä pintapuolista katsausta ei koettu riittäväksi, vaan lisätieto olisi ollut tarpeellista.

#### **Koulutus ei antanut mitään uutta**

Kolme haastateltavaa näki, että koulutus ei antanut paljoakaan uutta tietoa, erityisesti tunnetavoitteen kannalta. Aiempi ohjauskokemus oli tässä merkittävä tekijä, sillä jokainen mainitsi koulutuksesta saadun tiedon olevan jo ohjattavan ”takaraivossa”. He kertoivat kuulleen joitain yksittäisiä uusia ajatuksia ja näkökulmia, mutta tunnepuolen ohjaukseen liittyen uutta tietoa he eivät saaneet koulutuksesta.

*”Ei mitään nyt ihan suurta ihmeellistä, koska kuitenkin kun sen kaksi vuotta on kulkenut siellä [harjoituksissa]”(H2)*

#### **Kokemusten jakaminen keskusteluissa**

Koulutuksen suurin anti oli koulutuksessa käydyt keskustelut muiden ohjaajien kanssa. Näissä keskusteluissa ohjaajat jakoivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan ohjauksesta sekä kertoivat oman seuransa ohjauskäytännöistä. Ajatusten jakaminen muiden ohjaajien kanssa vastasi ohjaajien tarpeeseen löytää uusia, toimivia käytäntöjä esimerkiksi ryhmän hallintaan ja ryhmäyttämiseen.

### 6.3.4 Opetusmateriaalin käyttö oman ohjauksen suunnittelussa

Yleisurheiluohjaajatutkinnon käyvät ohjaajat saavat koulutuksesta mukaansa koulutusmateriaalit. Koulutusmateriaalit sisältävät kaksi opasta: Yleisurheiluohjaajan opas ja Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen -opas. Yleisurheiluohjaajan opas keskittyy enemmän yleisurheilulajeihin ja erilaisiin tekniikoihin, kun taas Taitoa ja tunnetta -opas käsittelee pelkästään ohjauksen tunnepuolta. Näistä materiaaleista löytyy erilaisia harjoitteita ja käytännön vinkkejä harjoituksiin, sekä asia- että tunnetavoitteeseen liittyen. Haastateltavien materiaalien hyödyntäminen oli jäänyt hyvin vähäiseksi heti koulutuksen jälkeen.

#### **Oppaiden käyttö olematonta tai vähäistä**

Haastateltavista jokainen oli koulutuksen jälkeen käyttänyt koulutusmateriaaleja hyvin vähän tai ei ollenkaan. Haastateltavien mukaan materiaaleja käytiin läpi koulutuksessa, mutta sen jälkeen niitä ei ole otettu esiin tai tutkittu. Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen -opas, joka sisältää muun muassa ohjauksen arviointilomakkeen, oli ohjaajille etäisesti tuttu koulutuksesta, mutta oppaan materiaaleja ei käytetty oman ohjauksen tukena tai arvioinnissa koulutuksen suosituksista huolimatta. Yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä Yleisurheiluohjaajan opasta etsiessään sieltä erilaisten lajiratojen malleja, mutta muuten oppaat ovat jääneet huomiotta.

#### **Opetetut asiat ”takaraivossa”**

Haastateltavien kertomia syitä koulutusoppaiden vähäiselle käytölle selitettiin sillä, että koulutuksessa ja oppaissa olevat asiat ovat jo iskostuneet ohjaajien mieleen eikä oppaat näin ollen tarjoa mitään uutta tietoa. Kokemuksen myötä karttuneet taidot ja tiedot mahdollistivat harjoitusten suunnittelun ilman oppaasta saatavia ideoita.

*”--on jo tavallaan tiedossa tai et se on tavallaan iskostettu sisälle et se on jo täällä [tiedostettuna]. Et se tulee osittain automaattisesti jo tekemiseen, siihen mitä tekee siellä treeneissä...” (H3)*

# 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä yleisurheiluohjaajat antavat tunnetavoitteelle ohjauksessa ja miten heidän saamansa ohjaajakoulutus vastaa ohjauksen tunnepuolen asettamiin tehtäviin. Tutkimuksessani haettiin vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseen: ”Millaisia käsityksiä ohjaajilla on tunnetavoitteista?”, ”Millaiseksi ohjaajat käsittävät kokonaisvaltaisen ohjauksen?” ja ”Miten ohjaajat näkevät yleisurheiluohjaajan koulutuksen vastaavan kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin?” Tässä luvussa esittelen tutkimuksen johtopäätökset ja vertaan niitä teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi pohdin luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmia tutkimukseni eri vaiheissa. Lopuksi esittelen tutkimuksen aikana heränneitä uusia tutkimuskysymyksiä ja jatkotutkimuksen aiheita.

## 7.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Aineiston mukaan tunnetavoitetta tarkastellaan neljän eri kategorian kautta: tunnetavoitteen suhde asiataavoitteeseen, tunteiden tunnistaminen ja käsittely, sosiaaliset taidot ja itsetunnon vahvistaminen. Haastateltavien antama arvotus tunnetavoitteelle oli vaihtelevaa, mutta enimmäkseen tunnetavoite koettiin vähemmän tärkeänä kuin asiataavoite. Tunnetavoitteen tärkeys ohjauksessa oli riippuvaista ohjattavien iästä ja se sai erilaisia merkityksiä eri ikäryhmien kanssa. Iso osa haastattelijoista piti tunnetavoitetta tärkeämpänä pienempien kuin isompien valmennettavien ohjauksessa. Konkreettiset saavutukset, kuten kisoissa menestyminen ja lajitaidoissa kehittyminen kertoo konkreettisesti asiataavoitteen saavuttamisesta, mutta se ei välttämättä kerro mitään ryhmän tunnetavoitteen saavuttamisesta (Rovio 2009, 142–143). Asiataavoitteen suurempi arvostus saattaa johtua juuri siitä, että sen saavuttamista on helpompi arvioida.

Tunnetavoitteen vähäisemmästä arvotuksesta huolimatta aineistossa nousi vahvasti esiin ohjaajien käsitykset tunnetavoitteeseen liittyvästä tunnekasvatuksesta. Tunteiden tunnistaminen ja käsittely, sosiaaliset taidot ja itsetunnon vahvistaminen ovat osa tunnetaitoja, jotka tukevat ihmiseksi kasvussa, itsetunnon kehittämisessä ja ihmissuhteissa (Jääskinen 2017, 35). Negatiivisten tunteiden käsittely koettiin ryhmän toiminnan kannalta haastavaksi, sillä niiden kohtaaminen oli haasteellista sekä ohjattavalle että ohjaajalle. Jääskinen (2017, 60) puhuu mielipahan tunteista, jotka ovat

hankalilta tuntuja tunteita ja aiheuttavat toivotonta, jumittavaa ja lamaantunutta vireystilaa. Immonen, Honkonen ja Korhonen kirjoittavat yleisurheiluohjaajille suunnatussa oppaassaan negatiivisten tunnereaktioiden kohtaamisesta. Tällaisissa tilanteissa tulee tarjota lapselle tilaisuus käsitellä turvallisesti omia tunteitaan ja syventää kokemusta siitä, että niiden ilmaisu on sallittu. Ohjaaja voi käyttää apunaan konkretiaa tunnereaktioiden käsittelyssä. Hän voi esimerkiksi auttaa lasta nimeämällä mielipahan tunteita, jotka liittyvät tilanteeseen ja löytämällä yhdessä tapoja, joilla tunteita voi purkaa. Liikunta on yksi keino, jolla tunteita voi purkaa ja käsitellä. Kirjoittajat kertovat, että ohjaajan tilanneherkkyydellä ja hyvillä ryhmänhallintataidoilla voidaan ennaltaehkäistä ongelmatilanteita yleisurheilukoulussa ja onkin tärkeää, että ohjaajalla on kiinnostusta ja innostusta kehittää itseään näillä osa-alueilla. (2016, 22.)

Kokonaisvaltaiseen ohjaukseen, joka sisältää ohjattavan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen valmennuksen osa-alueet, ja sen toteutumiseen yleisurheilukoulussa löytyi aineistosta neljä eri kategoriaa. Kokonaisvaltaisen ohjauksen vahvuuksiksi käsitettiin hyvä luottamussuhde, ryhmäyttämistäidot, tapa toimia ja huomioida lapset sekä kokemus kasvattavana tekijänä. Osa haastateltavista kertoi omasta roolistaan kasvattajana, joka oli sekä tietoista että tiedostamatonta kasvatusta. Ohjauksen haasteeksi koettiin ohjaajan sisäiset haasteet, jotka liittyivät tilanneherkkyyden, tunnekasvatuksen ja tunnetavoitteiden huomiointiin, ja ulkoiset haasteet, jotka käsittivät isot ryhmäkoot ja tiukan aikataulun. Kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutukset nähtiin haastateltavien näkökulmasta hyvin kannustaviksi ja ne liittyivät kokonaisvaltaisesti ohjattavan elämän eri osa-alueisiin fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella tasolla.

Haastateltavien mukaan ohjaukseen vaikuttaa aineiston mukaan paljolti ohjaajan yksilölliset ominaisuudet. Ohjauksessa koetut vahvuudet ja heikkoudet ovat jokaisen haastateltavan omasta ohjauksesta peilattuja yksilöllisiä käsityksiä, joiden he kokevat vaikuttavan kokonaisvaltaisen ohjauksen toteutumiseen. Näin ollen jokainen ohjaaja toteuttaa ohjaustaan omista lähtökohdistaan ja omista vahvuuksistaan riippuen painottaa erilaisia asioita ohjauksessa. Osa ohjaajista koki, että heidän vahvuutensa on erityisesti ryhmäyttämisessä ja ryhmän huomioimisessa, kun taas toinen näki, että hänen tapansa kannustaa ja antaa palautetta yksilölle on hänen erityisosaamistansa. Tässä tilanteessa onkin mielenkiintoista pohtia, painottaako osa ohjaajista enemmän sosiaalisten taitojen opettamista ja osa enemmän yksilöllisiä tunnetaitoja ja miten nämä eroavaisuudet vaikuttavat ohjauksen kokonaisvaltaisuuteen.

Oli mielenkiintoista huomata, että kokonaisvaltaisen ohjauksen vaikutuksissa korostui liikunnallisen elämäntavan jatkuminen aikuisuuteen saakka, mutta kasvua huippu-urheilijaksi ei nähty ohjauksen tavoitteena. Urheiluseura on yksi huippu-urheilun tukijaloista ja kannustaa urheilijaa kilpailuun. Tämä edellyttää seuralta valmennuksesta huolehtimista. (Heinilä 2018, 45–



46.) Tärkeämmäksi nähtiin, että ohjattavat jatkavat harrastusta jollain tasolla, vaikka ei etenisi harrastuksessa kilpatasolle. Huippu-urheiluun tähtäävän valmennuksen sijaan käsityksissä korostettiin liikunnallista elämäntapaa ja sen yhteyttä hyvinvointiin. Samanlaisia tuloksia urheilun merkityksistä tulevaisuuteen on saatu myös nuorten urheilijoiden parissa. Ristimäki, Kuokkanen ja Kujala kysyivät tutkimuksessaan nuorten urheilijoiden antamia merkityksiä liikunnalle kymmenen vuoden päähän. Todella monet nuoret korostivat kuvauksissaan liikunnan sosiaalisia merkityksiä, mielekästä ajanvietettä, fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia tai näiden merkitysten yhdistelmiä. Lähes puolet nuorista ei maininnut kilpaurheilua tai omaa lajia. (2019, 102). Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että tutkimukseni haastateltavat ohjasivat pääasiassa alle 11-vuotiaita lapsia, mikä saattaa vaikuttaa tulevaisuudenvisioniin: tarkoituksena on saada syttymään kiinnostus urheilua kohtaan, jotta harrastus jatkuisi siihen vaiheeseen, jossa nuori urheilija voi itse tehdä päätöksen kaksoisuran aloittamisesta, jossa on kyse urheilun ja koulun yhdistämisestä (Ristimäki, Kuokkanen & Kujala 2019, 101.)

Yhteisöllisen seuraharrastamisen ydintä ovat yhdenvertaisuus, monipuolisuus, monilajisuus, leikillisuus ja terveellisiin elämäntapoihin ohjaaminen. Nämä vastaavat hyvin matalan kynnyksen harrastamisen haasteisiin ja ovat askel kohti aineistossa esitettyä liikunnallista elämäntapaa. Olympiakomitean toinen osa-alue liikunnan ja urheilun kansalaisjärjestötoiminnan rinnalla on liikunnallisen elämäntavan edistäminen koko väestön tasolla. (Suomen Olympiakomitea, seuratoiminta; aktiivinen arki.) 1980-luvulta lähtien liikuntakulttuuri on muuttunut, jolloin kehollisuus ja elämyksellisyys ovat nousseet perinteisten kilpa-, kunto- ja tulourheilun rinnalle. Liikkumisen mielekkyys sekä fyysinen ja henkinen terveys koetaan tärkeäksi samalla kun elämänarvoissa korostuu parempi ja terveellisempi elämä. (Koski 2000, 15–16.)

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä haettiin vastauksia siihen, miten yleisurheiluohjaajan koulutus vastaa kokonaisvaltaisen ohjauksen tarpeisiin. Kysymykseen muodostui neljä kategoriaa, jotka perustuivat ohjaajien omille kokemuksille koulutuksesta. Aineiston perusteella koulutus ei tarjoa ohjaajille tarpeeksi tarpeellista tietoa ja taitoa. Ohjaajat kaipasivat enemmän konkretiaa, kuten tunne- ja ryhmäytymisharjoitteita, vinkkejä vaikeisiin tilanteisiin, lisätietoa erityislapsista ja vertaistukea. Koulutusta tärkeämpänä pidettiin oppimista käytännössä ja ohjauskokemusta, jota oli haastateltavilla jo ennen koulutusta. Yleisurheiluohjaajan koulutuksen anti koski lajitietouden ja tekniikan kartuttamista, pintapuolista tietoa lapsen kehityksestä ja kokemusten jakamista. Osa oli sitä mieltä, että koulutus ei tarjonnut mitään uutta tunnetavoitteiden kannalta. Koulutuksesta saatua opetusmateriaalia ei pääsääntöisesti ole käytetty ohjauksen suunnittelussa, sillä asioiden koettiin olevan jo tiedossa. Potinkara toteaa, että ilman oppimista koulutus ei ole mielekästä sosiaalisesta, taloudellisesta tai pedagogisesta näkökulmasta katsottuna. ”Koulutus on tuottanut lisäarvoa vain, jos

se lisää tietoja, jäsentää ne tehokkaasti ja osoittaa niiden käyttökelpoisuuden sekä kehittää oppijan sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä valmiutta ihmisenä, kansalaisena ja työntekijänä.” Valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen kehittämisen ohella on tärkeää pohtia, miten koulutuksen arvo näkyy konkreettisesti, eli kuinka valmentaja ja ohjaaja pystyy soveltamaan oppimaansa käytäntöön. (2007, 17.) Tässä kohtaa on olennaista miettiä sitä, kuinka paljon ohjaajat osaavat eritellä koulutuksesta saamiaan oppeja ja kuinka moni niistä on sellaisia, joita he soveltavat käytännössä, mutta eivät osaa yhdistää sitä käymäänsä koulutukseen.

Tuloksista on tehtävissä mielenkiintoinen huomio: ohjaajat kokevat, että konkreettista tietoa ja harjoitteita olisi hyvä olla enemmän, mutta opetusmateriaaleja (Yleisurheiluohjaajan opas ja Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen -työkirja), jotka sisältävät kyseisiä asioita, ei ole käytetty ohjauksessa. Tämän ristiriidan näkökulmasta pohdin, millaisia harjoitteita ja konkreettisia vinkkejä ohjaajat käytännössä haluavat ja vastaavatko koulutusmateriaaleissa tarjotut harjoitteet juuri näiden ohjaajien tarpeisiin. Ohjaajilla oli paljon tietoa ja taitoja jo ennen koulutukseen osallistumista, minkä vuoksi he kokevat koulutuksen merkityksen heille vähäisemmäksi kuin aiempien kokemusten merkityksen. On hyvin mahdollista, että ohjaajat käyttävät osaa koulutusmateriaalien opeista tiedostamattaan tätä, minkä vuoksi he eivät usko oppaiden tarjoavan mitään uutta. Kaikilla ei kuitenkaan ole samanlaista aikaisempaa kokemusta vaan koulutukseen hakeutuu myös henkilöitä, joilla yleisurheiluryhmän ohjauksesta ei ole aiempia kokemuksia, kuten esimerkiksi itselläni ei ollut. Aiemmalla yleisurheilutaustalla ja omalla harrastuneisuudella on suuri merkitys ohjauksessa: oma kokemus ohjattavana olemisesta ja yleisurheilukoulusta auttaa ymmärtämään ohjattavien kokemaa tunteiden kirjoa. Koulutuksen tarjoamat materiaalit voivat toimia suurena apuna sellaiselle, joka on vasta aloittamassa omaa asemaansa yleisurheiluohjaajana mutta aineiston perusteella ne ovat hyödyllisiä myös kokeneemmillekin ohjaajille.

Aineistossa kokemuksen merkitys painottui jokaisessa tutkimuskysymyksessä ja tässä tapauksessa voikin miettiä, mitä yleisurheiluohjaajakoulutus voi tarjota sellaiselle, jolla on jo enemmän kokemusta ohjaamisesta? ”Hyvä ohjaaminen on taito, joka syntyy tarkkailusta, tiedosta, vuorovaikutuksesta ja kokemuksesta” (Immonen, Honkonen & Korhonen 2016, 5). Yleisurheiluohjaajan koulutusta voidaankin pitää ohjauksen tietopohjana, johon pelkkä kokemus ei anna vastauksia. Lajitietous ja tekniikka ovat asioita, joita perinteisesti käsitellään koulutuksessa ja uudempana mukaan on liitetty henkisen ja sosiaalisen puolen ohjaus. Tunnetavoitteen taustalla vaikuttaa teoreettinen tieto, tieto siitä, miksi tunnetavoite on tärkeä ohjauksessa ja miksi näistä puhutaan koulutuksessa. Tunnetavoitteeseen liittyvien käsitteiden, kuten tunne- ja vuorovaikutustaidot ja ryhmädynamiikka, korostaminen koulutuksessa ja ymmärrys, mikä on näiden merkitys ohjaamiseen, on sellaista tietoa, jota yleisurheiluohjaajakoulutus voi tarjota.

Yleisurheiluohjaajakoulutuksen profiloituminen kokonaisvaltaista valmennusta korostavaksi ohjaukseksi voi liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisen lisäksi tarjota vastauksia huippu-urheilun haasteisiin. Mäkinen (2007, 9, 25–26) kertoo monien filosofien pohtineen urheilun motiiveja. Jos motiivina on raha ja tulokset, se vaikuttaa urheilijan asenteisiin sekä urheilua että vastustajia kohtaan. Jos urheilun päämääränä on täydellinen suoritus tai flow-tunne, urheillaan tekemisen vuoksi ja urheilija ikään kuin eroaa omasta fyysisestä ja sosiaalisesta todellisuudesta. Harrastus- ja amatööriurheilun päämäärät ovat toiminnassa itsessään eli tekemisessä, yhteistyössä ja urheilussa nauttimisessa ja eroavat huippu-urheilusta, jonka päämäärät ovat tuloksissa, niiden vaadittavan kunnon saavuttamisessa ja menestyksessä. Mäkisen mukaan monet ovat sitä mieltä, että kun urheilu muuttuu kilpaurheiluksi, se menettää jotain urheiluun olennaisesti kuuluvia arvoja ja todellisen hyvän olon tunteen saavuttaminen muuttuu mahdottomaksi (2007, 25). Yleisurheilukoulun malliarvoja ovat muun muassa ilo ja innostus, yhdessä tekeminen, urheilullisuus, kannustus ja tuki sekä vuorovaikutus (Immonen, Honkonen & Korhonen 2016, 7). Yhdistämällä kokonaisvaltaiseen valmennukseen arvot, jotka vaikuttavat harrastuksen alkuvaiheessa valmennuksen taustalla, luodaan urheilijan polusta kestävä ja kannustava huippu-urheilijan uran loppuun saakka.

## 7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuuden arvioinnissa käytetään perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Laadullisessa tutkimuksessa näitä käsitteitä käytetään eri tavalla kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä sellaisenaan nämä käsitteet eivät sovellu luotettavuuden arvioinnin mittareiksi laadullisen tutkimuksen erikoisluonteen vuoksi. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa puhutaan *siirrettävyydestä*. Tällä tarkoitetaan sitä, voisiko saadut tutkimustulokset olla mahdollisia toisessa tutkimusympäristössä ja jos aiheita tutkisi uudelleen, päädyttäisiinkö samansuuntaisiin lopputuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 154–155.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt tutkimuksen siirrettävyyteen kuvailemalla mahdollisimman selkeästi tekemiäni valintoja. Esittelen tässä kappaleessa tutkimusprosessin eri vaiheissa ilmenneitä luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, jotka koen tärkeäksi raportoida.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena toimii elämismaailma, eli merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu vuorovaikutuksessa. Näin ollen tutkija ja hänen tutkimansa merkitysyhteydet eivät ole irrallisia elämismaailmasta eikä tutkija voi tarkastella tutkimusta objektiivisesti. (Varto 2005, 34–35.) Omat kokemukseni ja ennakkokäsitykseni tiedostamalla ja niistä raportoimalla pyrin tekemään lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Kokemukseni

yleisurheiluohjauksesta ja tunnekasvatuksesta kulkivat mukana omassa ajattelussani koko prosessin ajan teoriataustan valinnasta lähtien, mutta erityisesti analyysivaiheessa pyrin sulkemaan kaikki omat käsitykseni pois, jotta ne eivät vaikuttaisi tapaani tulkita muiden käsityksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arviointi kohdistuu muun muassa aineiston hankintaan, aineiston analyysiin ja tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri liittyy erityisesti tutkimustulosten esittämiseen ja raportointiin. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelypolkua koko tutkimuksen ajan tulkintoihin ja johtopäätösten esittämiseen saakka. Kvalitatiivinen eli laadullinen analyysi perustuu tutkijan omaan, henkilökohtaiseen tulkintaan. Tämän vuoksi kysymys luotettavuudesta kohdentuu tulkinnan avoimuuteen ja uskollisuuteen aineistoa kohtaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Varton mukaan (2005, 183) riippumatta siitä, onko tutkimus laadullinen vai määrällinen, sen raportista on selvittävä, miten vastaavanlainen tutkimus olisi toteutettavissa uudelleen. Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti ja kertomaan tekemistäni valinnoista, jotta analyysi ja tulosten muotoutuminen on lukijalle mahdollisimman läpinäkyvä.

Fenomenografiaa on kritisoitu tulosten yleistettävyyden haasteista, sillä ei ole aivan selvää, ovatko ajattelutoimintoja koskevat tulokset yleistettävissä suljetusta tilanteesta (”puolilaboratoriosta”) käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Lisäksi käsitykset ovat riippuvaisia kontekstista, eivätkä täten ole suoraan käännettävissä toiseen kontekstiin. Kolmanneksi on huomattava, että käsitykset ovat dynaamisia ja muuttuvat. Näiden lisäksi ihmisillä on aidosti erilaisia käsityksiä; millä tavalla fenomenografisessa menetelmässä mitataan käsitysten ”oikeutta” ja ”vääryyttä”? (Gröhn 1993, 26–29). Tutkimukseni tuloksia ei ole yleistettävissä koskemaan kaikkia yleisurheiluohjaajia myöskään haastateltavien määrän vuoksi, joka oli pieni murto-osa koko Suomen yleisurheiluohjaajista.

Teemahaastattelua voidaan pitää melko haastavana aineistonkeruun muotona, sillä haastattelussa oletetaan, että haastateltava ja haastattelija puhuvat ikään kuin samaa kieltä, eli molemmat ymmärtävät käytettyä käsitteistöä (Puusa 2011, 82). Käsitevaidius, eli teorian keskeisten käsitteiden onnistunut määrittely, oli tärkeä osa teemahaastattelun toteutusta. Haastatteluissa tunnetavoitteiden ja tunnekasvatuksen käsitteiden määritelmien tarkentaminen oli tärkeää, minkä vuoksi määrittelin käsitteet lyhyesti ja napakasti jokaisen haastattelun alkuvaiheessa. Jälkikäteen käsitevaidiutta on mahdotonta parantaa, minkä vuoksi tutustuminen aiheen käsitteistöön oli olennainen osa haastatteluihin valmistumista ja tutkimuksen tekoa. Haastattelukysymysten ja alustavien teemojen koen vastaavan hyvin tutkimusongelmaan mutta tämän lisäksi antavan myös vastauksia tutkimusongelman ulkopuolisiin ilmiöihin. Tällöin sisältövaidius oli hyvä, mutta osa

haastatteluaineistosta ei vastannut tutkimusongelmaan ja jäi tällöin täysin käyttämättä. Tämä ei ollut haitallista, vaan ainoastaan tuotti ylimääräistä työtä aineistoa litteroidessa.

Tutkimuksen johtopäätöksissä on huomattava, että tutkimuksesta johdetut johtopäätökset ovat tutkijan muodostamia tulkintoja, jotka hän on valinnut esitettäväksi. Aineistosta on mahdollista löytää useita tulkintoja näkökulmaa vaihtamalla, mutta tärkeintä on tiedon perusteltavuus ja perustelujen tarkistettavuus. Olen tutkimukseni johdannossa kertonut taustaa, miksi olen valinnut juuri kyseiset lähtökohdat ja teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni, jotta lukija ymmärtää kontekstin johtopäätösten takana.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten esimerkiksi tutkittavien, rehellisyyden ja totuudenmukaisuuden, haittojen ja riskien sekä luotettavuuden ja anonymiteetin kannalta (Miles & Huberman 1994, 288–297). Tutkimuksessani olen pyrkinyt vaalimaan hyvää tieteellistä käytäntöä ottamalla huomioon tutkimukseni tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimuksessa ei ole kerrottu urheiluseuroja, joissa haastateltavat toimivat. Lisäksi sitaateista on poistettu kohtia, jotka voisivat mahdollistaa haastateltavan tunnistamisen. Haastateltaville kerrottiin, mihin tarkoitukseen aineisto kerätään ja tutkimuksen julkaisun jälkeen haastatteluaineisto hävitetään. Tutkimuksen ollessa rehellinen ja totuudenmukainen haastateltavilta saatua aineistoa käytetään tarkoituksenmukaisesti eikä haastatteluaineistoa käytetä kuvaamaan haastateltavaa huonossa valossa (Miles & Huberman 1994, 292–293).

### **7.3 *Jatkotutkimusaiheet***

Tutkimuksen aikana mieleeni nousi muutamia aiheita jatkotutkimuksille, sillä haastatteluaineisto antoi monia uusia näkökulmia tunnetavoitteisiin ja ohjauksen kokonaisvaltaisuuteen liittyen. Laadullinen tutkimus antoi uusia käsityksiä tunnetavoitteesta ja yleisurheilukoulutuksesta mutta olisi kiinnostavaa tietää, miten tunnetavoitteisiin suhtaudutaan valtakunnallisesti ohjaajien keskuudessa. Määrällinen tutkimus mahdollistaisi tiedon yleistämisen ja vertailun keskenään, esimerkiksi vastausten vertailemisemisen vastaajan ikään peilaten.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli kerätä tietoa koulutuksesta kokemusten muodossa, jotta sitä voitaisiin tarkastella ja kehittää edelleen. Yleisurheiluohjaajan koulutuksen kehittämisen tutkiminen pitkittäistutkimuksen muodossa mahdollistaisi koulutuksen kehittymisen tarkastelun pidemmällä tähtäimellä ja sen tutkimisen, mihin suuntaan koulutus etenee ajan kuluessa. Aiemmin koulutus on painottanut lähinnä teknistä osaamista, kun taas tällä hetkellä se korostaa ohjauksen tunnetavoitetta. Mihin suuntaan koulutus etenee seuraavaksi ja mitkä ovat sen painopisteet? Ajatusta

pidemmälle viemällä voisi olla mielenkiintoista tutkia, miten yleisurheiluohjaajakoulutuksen erilaiset painotukset vaikuttavat ohjattavien tai valmentajien kokemukseen saamastaan ohjauksesta.

Kolmas pohdiskelemanı aihe koskee myös tunnetavoitteita, mutta eri perspektiivistä. Tutkimuksessani tein tietoisın valinnan ja haastattelin vain ohjaajia ja selvitin heidän käsityksiään tunnetavoitteista. Tunnetavoitteet koskevat kuitenkin erityisesti ohjattavia lapsia ja nuoria, minkä vuoksi myös heidän kokemuksensa ovat arvokasta tietoa. Olisi mielenkiintoista tietää, miten tunnetavoitteisiin suhtautuminen vaihtelee eri ikäryhmillä ja erityisesti nuorilla, 11–15 -vuotiailla, joilla on suurempi riski lopettaa harrastus.

Urheiluseuroissa liikkuminen vähenee huomattavasti iän myötä. 9-vuotiaista 62 prosenttia liikkuu urheiluseurassa vähintään kerran viikossa, kun 15-vuotiaissa vastaava osuus on 39 prosenttia (Martin, Suomi & Kokko 2019, 43–44.) Urheiluseuraharrastuksen lopettaneiden osuus oli suurin 15-vuotiailla, joista 40 prosenttia oli lopettanut harrastuksensa. Suurimmat lopettamisen syyt olivat kyllästyminen lajiin (41 prosenttia vastauksista), joukkueessa tai harrastusryhmässä viihtymättömyys (31 prosenttia vastauksista) ja se, ettei harrastaminen ollut tarpeeksi innostavaa (25 prosenttia vastauksista). (Blomqvist, Mononen, Koski & Kokko 2019, 52). Tutkimustiedon valossa olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä johtivat lopettamisen syihin ja olisiko niitä voinut estää ohjaajan tai valmentajan toimesta. Aution (2016, 14–15) mukaan suorittamisesta on tullut osa urheiluvalmennusta ja liikunnan tuoma hyvä olo on jäänyt taka-alalle. Tässä kohtaa olisi hyvä miettiä, liittyykö harrastuksen lopettaminen suorituskeskeisyyteen ja saisiko valmennuksen lähtökohtia muuttamalla harrastuksen lopettavien määrän laskuun.



# LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Barsade, S. G. & Knight, A. P. 2015. Group Affect. The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 2015 (2), 21–46.

Biddle, S. J. H. 2003. Emotion, mood and physical activity. Teoksessa S. J. H. Biddle, K. R. Fox & S. H. Boutcher. Physical Activity and Psychological Well-Being. Lontoo: Routledge, 63–87.

Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. 2019. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto. [http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/634/VLN\\_LIITU-raportti\\_web\\_final\\_30.1.2019.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/634/VLN_LIITU-raportti_web_final_30.1.2019.pdf) (Luettu 31.3.2019).

Carron, A., Brawley, L. & Widmeyer, W. 1998. The measurements of cohesiveness in sport groups. Teoksessa J. Duda (toim.) Advancements in sport and exercise psychology measurements. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 213–226.

Cherniss, C., Goleman, D. & Emmerling, R., Cowan, K. & Adler, M. 1998. Bringing Emotional Intelligence to the Workplace. A technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations. Rutgers University. <http://imap.highforce.co.uk/freeguide/pdf/Bringing-EI-to-the-Workplace.pdf> (Luettu 23.11.2017).

Dunn, J. 2004. Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.

Elias, M. J. 1997. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, Va. USA: ASCD.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & J. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (2. korjattu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.

Forsman, H. & Lampinen, K. 2008. Laatua käytännön valmennukseen - Oleellisen oivaltaminen tärkeää. Lahti: VK-Kustannus Oy.



- Freeman W. H. 2015. Physical Education, Exercise and Sport Science in a Changing Society. 8.th ed. Burlington (Mass.): Jones & Bartlett Learning.
- Gardner, H. 1983. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic.
- Goleman, D. 1995. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hanin, Y. L. 2007. Emotions in sport: Current issues and perspectives. Teoksessa G. Tenenbaum & R. C. Eklund (toim). Handbook of Sport Psychology. 3. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 31–58.
- Hanin, Y. L. 2000. Individual zones of optimal functioning (IZOF) model. Emotions in sport, 65–89.
- Heinilä, K. 2018. Minne menet Suomen urheilu? Kilpavarustelusta kestävään kehitykseen. Helsinki: Into.
- Himberg, L., Alanen, E. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2. korj. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffmann, H., Kessler, H. Eppel, T., Rukavina, S. & Traue, H. C. 2010. Expression intensity, gender and facial emotion recognition: Women recognize only subtle facial emotions better than men. Acta Psychologica, 135 (3), 278–283.
- Hogan, J., Ph.D, Dolan, P. & Donnelly, P., Ph.D. 2009. Approaches to qualitative research: theory & its practical application. A guide for dissertation students. Cork: Oak Tree Press.
- Honkanen, S. 2006. Juniorivalmennus kehityksen ja työnohjauksen näkökulmasta. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & J. Kataja. Psyykkinen valmennus lentopallossa. Helsinki: Suomen lentopalloliitto, 255–275.
- Hossain, T., Suortti, K. & Kallio, M. 2013. Urheiluseurat kunniaan. Liikunnan ja urheilun rahoituksen painopisteeksi perustaso – lapset ja nuoret. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:7. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto.
- Huusko, M. & Paloniemi S. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. Aikuiskasvatus 36 (2). Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 119–121.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus, 37 (2). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 162–173.

Immonen, R. (toim), Honkonen, T. & Korhonen, P. 2016. Taitoa ja tunnetta ohjaamiseen. Yleisurheilukoulun ohjaajan työkirja. Helsinki: Suomen Urheiluliitto ry.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Kataja, J. 2006. Psyykkisen valmennuksen ohjelmointi. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & J. Kataja. Psyykkinen valmennus lentopallossa. Helsinki: Suomen lentopalloliitto, 241–254.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.

Jääskinen, A-M & Pelliccioni, S. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri. (toim.) Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 367–397.

Kari, J. 2016. Liikunnallinen elämäntapa syntyy kokemuksellisesti oppien. Liikunta & Tiede, 53 (5), 22–26.

Kaski, S. & Kuusela, M. 2012. Vuorovaikutustaidot. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi. (toim.) 2012. Urheilupsykologian perusteet. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 117–125.

Kataja, J. & Liukkonen, J. 2006. Ryhmädynamiikka ja sen säätely. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & J. Kataja. Psyykkinen valmennus lentopallossa. Helsinki: Suomen lentopalloliitto, 276–360.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.

Kokko, S., Kannas, L. & Itkonen, H. 2004. Urheiluseura lasten ja nuorten terveyden edistäjänä. Liikunta & Tiede 6/2004, 101–112.

Kokko, S. & Martin, L. (toim) 2019. Johtopäätökset ja toimenpidesuositukset 143–156. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/634/VLN\\_LIITU-raportti\\_web\\_final\\_30.1.2019.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/634/VLN_LIITU-raportti_web_final_30.1.2019.pdf) (Luettu 31.3.2019).

Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.

Kokkonen, M. 2012. Tunteet ja niiden säätely kilpaurheilun keskiössä. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 69–88.

- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskus, 3, 67–77.
- Koski, P. & Mäenpää, P. 2018. Suomalainen seurajärjestelmä pitää pintansa. Liikunta & Tiede, 55 (6), 4–8.
- Koski, P. & Heikkala, J. 1998. Suomalaisten liikuntaorganisaatioiden muutos - Lajiliitot professionaalistumisen prosessissa. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitos, Tutkimuksia no 63. Jyväskylä.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kostamo, K., Vesala, K. M. & Hankonen, N. 2017. Leikistä harrastukseen, hyötyyn ja pelailuun: liikunnan merkitysten muutokset nuorten kilpakiljoituksissa. Psykologia, 52 (01), 23–37.
- Kullberg-Piilola, T. 2000. Pettymys ja suru – ”Musta tuntuu pahalle”. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola. Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja Oy, 117–130.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lintunen, T., Orava, M. & Harala, S. 1997. Mitä on valmennuksen psykologia? Liikunta ja tiede, 34 (3), 15–17.
- Lintunen, T., Rovio, E., Haarala, S., Orava, M., Westerlund, E. & Ruiz, M. 2012. Urheilupsykologia, liikuntapsykologia ja valmennuksen psykologia. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 30–39.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. 2006. Psyykkinen valmennus lentopallossa. Helsinki: Suomen lentopalloliitto.
- Marton, F. 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought, 21 (3), 28–49.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional Science, 10 (2), 177–200. doi:10.1007/bf00132516.
- Mayer, D. J., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2008). Emotional Intelligence. American Psychologist, 63 (6), 503–517.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uud. painos. ed. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Mäkinen, O. 2007. Samalta viivalta? Eettiset kysymykset urheilussa. Helsinki: Kirjapaja.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 66–76.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
 (Luettu 1.4.2019).
- Potinkara, P. 2007. Valmentaja- ja ohjaajakoulutus kehittyy arjen tarpeisiin. Liikunta & Tiede 44 (2), 15–18.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Suunta-kirjat. Helsinki.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73–87.
- Ristimäki, E., Kuokkanen, J. & Kujala, T. 2019. Nuorten urheilijoiden suhde liikuntaan: yläkoululeiritykseen osallistuvien nuorten liikunnalle antamat merkitykset. Liikunta & Tiede 56 (1), 100–106.
- Rovio, E. 2012. Ryhmäilmiöt. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 309–325.
- Rovio, E. 2009. Psyykkisen tasapainon ylläpitäminen minän puolustuskeinoilla eli defensesseillä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 55–56.
- Rovio, E., Arvinen-Barrow, M., Weigand, A. D., Eskola, J. & Lintunen, T. 2010. Team Building In Sport: A Narrative Review of the Program Effectiveness, Current Methods, and Theoretical Underpinnings. Teoksessa R. J. Schinke. Sport Psychology Insights. Hauppauge, N.Y: Nova Science Publishers, 151–169.
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. Psykologia 42 (2). Helsinki: Suomen psykologinen seura, 126–133.
- Saarinén, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää. Helsinki: WSOY.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 35–69.

Saarni, C. 1990. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. Teoksessa R. A. Thompson (toim.) Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation 36. Lincoln: University of Nebraska Press, 115–182.

Saavedra, L. K. 2013. Effective team building: The role of coaches. Strategies, 26 (4), 3–6. Retrieved from <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1412865602?accountid=14242>

Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9 (3), 185–211.

Sports Council & Health Education Authority. 1992. Allied Dunbar National Fitness Survey: Main findings. Lontoo.

Steptoe, A. & Butler, N. 1996. Sports participation and emotional well-being in adolescents. The Lancet, 347, 1789–1792.

Suomen mielenterveysseura ry. Tunnetaitojen perusteet. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunnetaidot/tunnetaitojen-perusteet> (Luettu 23.11.2017).

Suomen Olympiakomitea. Seuratoiminta. Kerho- ja harrastustoiminta. <https://www.olympiakomitea.fi/seuratoiminta/kerho-ja-harrastustoiminta/> (Luettu 2.4.2019).

Suomen Olympiakomitea. Aktiivinen arki. Liikettä kaikille. <https://www.olympiakomitea.fi/aktiivinen-arki/liiketta-kaikille/> (Luettu 2.4.2019).

Suomen urheiluliitto ry. 2017. Suomalaisen yleisurheilun strategia 2017–2020. [https://www.yleisurheilu.fi/sites/default/files/sul\\_strategia\\_2016-2020.pdf](https://www.yleisurheilu.fi/sites/default/files/sul_strategia_2016-2020.pdf) (Luettu 10.4.2019).

Suomen urheiluliitto ry. Yleisurheilu.fi. <http://www.yleisurheilu.fi/yhteystiedot/suomen-urheiluliitto-ry-sul> (Luettu 4.12.2018).

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

Tamminen, K. A., Palmateer, T. M., Denton, M., Sabiston, C., Crocker, P. R. E., Eys, M. & Smith, B. 2016. Exploring emotions as social phenomena among Canadian varsity athletes. Psychology of Sport and Exercise, vol 27, ISSN 1469-0292, 28–38. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.07.010>.

Thirlaway, K. & Benton, D. 1996. Exercise and mental health: The role of activity and fitness. Teoksessa J. Kerr, A. Griffiths & T. Cox (toim.) Workplace health, employee fitness and exercise. Lontoo: Taylor & Francis, 69–82.

- Tiikkaja, J. 2015. Urheilun ja valmennuksen muutospaineet – Ulkoisesta ohjaamisesta voimaantumiseen, vastuullisuuteen ja onnellisuuteen. *Liikunta & Tiede*, 52 (4), 11–15.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. & Nevala, A. 2010. Liikunnan ja urheilun muuttuvat merkitykset. *Kasvatus & Aika*, 4 (2), 3–7.
- Valtion liikuntaneuvoston julkaisut. 2018. Selvitys valtionhallinnon toimenpiteistä lasten ja nuorten harrastustoiminnan edistämiseksi. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2018:1.
- Varto, Juha 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. <http://docplayer.fi/94213-Laadullisen-tutkimuksen-metodologia-metodologia-tutkii-menetelmienperusteita-ja-oletuksia.html> (Luettu 25.2.2019).
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuori, I. 2003. Lisää liikuntaa! Helsinki: Edita.

Olen Ella Koskela ja opiskelen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaksi. Teen lopputyötäni, Pro gradua, yhteistyössä Suomen Urheiluliitto ry:n (SUL) kanssa. Työssäni teen läheisesti yhteistyötä nuorisopäällikkö Ritva Immosen kanssa. Pro gradu -tutkielmassani tarkoitukseni on haastatella sinettiseuroissa toimivia ohjaajia, jotka ovat käyneet yleisurheilututkinnon 1.12.2016 jälkeen. Kyseisestä päivästä lähtien koulutus on uudistunut ja käsittelee enemmän ohjauksen tunnepuolta ja tunnetavoitteita, jotka ovat oman tutkimukseni kohteena. Tutkimuksessa haluan kartoittaa ohjaajien kokemuksia ja havaintoja ohjauksen tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja ja tunnetavoitteita koskevasta puolesta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisää tietoa ohjauksen tunnepuolesta, minkä avulla yleisurheiluohjaajan koulutusta voidaan arvioida ja kehittää tarpeiden mukaan.

Tarvitsisin siis keskusteluhenkiseen teemahaastatteluun n. 7 – 12-vuotiaiden lasten yleisurheiluohjaajia, jotka ovat käyneet yleisurheiluohjaajatutkinnon 1.12.2016 jälkeen ja joilla olisi jo jonkin verran kokemusta ohjaamisesta. Haastateltavien sukupuolella tai iällä ei ole väliä, vaatimuksena ovat jo aiemmin mainitut asiat. ***Voisitteko Te auttaa minua tässä kyseisten ohjaajien löytämisessä omasta seurastanne?*** Tässä ajattelin, että voisitte ilmoittaa minulle ”haastatteluhaarukkaan” sopivista henkilöistä ja otan heihin yhteyttä itse kertoen tarkemmin mistä on kyse. Haastateltavia tarvitsen 1–2-henkilöä, riippuen saaduista haastatteluista. Kaikilla on kuitenkin mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta, minkä vuoksi useampi potentiaalinen haastateltava olisi hyvä saada tietoon.

Tietoa haastattelusta:

Tavoitteenani olisi toteuttaa haastattelut mahdollisesti huhtikuun aikana, ennen siirtymistä kesäkauden ulkoarjoitteluun. Haastattelun tulokset jäävät anonymiksi eikä haastateltavia voida tunnistaa lopullisesta, julkaistavasta työstä. Ei siis tarvitse pelätä, että joku ulkopuolinen tunnistaa vastauksista haastateltavan henkilön. Haastattelu on teemahaastattelu, eli hyvin vapaamuotoinen ja keskustelunomainen eikä siihen tarvitse etukäteen varautua mitenkään. Kesto riippuu täysin haastateltavasta ja keskustelun laajuudesta, mutta aikaa olisi hyvä varata puolisen tuntia.

Tiivistetysti: ***Haluatteko lähteä seuranne kanssa mukaan kehittämään ohjaajakoulutusta osallistumalla tutkielmani toteuttamiseen ja auttaa etsimään potentiaalisia haastateltavia seurastanne?***

Kaikenlaiset kysymykset ja kommentit otetaan vastaan!

Yhteistyöterveisin,

Ella Koskela

xxx xxxxxxx

[xxxx@student.uta.fi](mailto:xxxx@student.uta.fi)

Kasvatustieteen maisteriopiskelija, Tampereen yliopisto

Tutkielman ohjaaja

Ritva Immonen

xxxx xxxxxx

xxxx@sul.fi

Nuorisopäällikkö, Suomen Urheiluliitto ry